بسم الله الرحمن الرحيم

الأبحاث تعبّر عن آراء أصحابها ولا تتحمل الجامعة مسؤولية ما ورد فيها.

لقد تم ترتيب الأبحاث حسب حروف المعجم.



تقديم صاحب السمو الملكي
الأمير عبدالعزيز بن ماجد بن عبدالعزيز
أمير منطقة المدينة المنورة

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على نبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

انطلاقاً من مكانة المملكة العربية السعودية ودورها الريادي في خدمة القضايا الإسلامية والثقافة العربية الأصيلة، وما تبذله من جهود ظاهرة في هذا الشأن، وما أولته من عناية كبيرة لتعليم أبناء المسلمين ومشاريع التّنمية في الدّول العربيّة والإسلامية يأتي تنظيم المؤتمر الدولي بعنوان "اللغة العربية ومواكبة العصر" وانعقاده في رحاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوَّرة الذي يدلّ دلالة واضحة على شرف واجبات الجامعة الإسلامية، كما أن هذا المؤتمر يأتي خدمةً للغة قرآن الكريم والسنة المطهرة تلك اللغة الشريفة التي حفظت لنا التشريع الإسلامي وواكبت متطلبات العصر بشموخ وثبات.

فشكراً للجامعة الإسلامية؛ لتبنيها هذا المؤتمر المميّز، راجياً أن يتحقق للمؤتمر أهدافه الخيرة بإذن الله.

والشكر موصول لكل من أسهم في هذا المؤتمر المبارك بفكره، أو جهده، أو حضوره .

وصلّى الله على نبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه.

وصلّى الله وسلّم على نبينا محمّد وعلى آله وصحبه.



تقديم معالي مدير الجامعة الإسلامية
الأستاذ الدكتور محمد بن علي العقلا

الحمد لله الكريم المتعال ذي الجلال والإكرام المتفرد بصفات الجلال والكمال ، سبحانه، نحمده ونشكره على كل حال.

وأصلي وأسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وأهل بيته الطيّبين الأطهار.

وبعد:

فقد حظيت الجامعة الإسلامية بصدور الموافقة رقم ٧٠١٧٥ وتاريخ ١٤٣١/٧/١٤هـ على إقامة المؤتمر الدولي بعنوان (اللغة العربية ومواكبة العصر) فشكلت الجامعة اللجنة العلمية، وبقية اللجان الأخرى التي واصلت أعمالها من أجل إظهار المؤتمر بالصورة اللائقة.

فتلقت اللجنة العلمية قرابة ٥٨١ بحثاً في المحاور الخمسة للمؤتمر وهي:

١) محور دور أقسام اللغة العربية في الجامعات في النهوض بالعربية وآدابها.

٢) محور اللهجات والتأصيل اللغوي.

٣) محور اللغة العربية ووسائل التقنية والاتصال الحديثة.

٤) محور دور الآثار الأدبية المعاصرة.

٥) محور هموم اللغة العربية في عصر العولمة.

وبعد تحكيم الأبحاث تحكيماً علمياً على أيدي المختصين من داخل الجامعة وخارجها خرج المؤتمر بالأبحاث التالية وعددها ٦٧ بحثاً.

ولا يسعني في مقدمة هذا الكتاب الذي يحتوي على أبحاث المؤتمر إلا

أن أتقدم بجزيل الشكر لمقام خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبدالعزيز آل سعود على دعمه المتواصل للجامعة، كما أتقدم بالشكر والامتنان لصاحب السمو الملكي الأمير عبد العزيز بن ماجد بن عبد العزيز أمير منطقة المدينة المنورة على اهتمامه الخاص بالجامعة ومنسوبيها وطلابها.

والشكر موصول لصاحب المعالي وزير التعليم العالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري على دعمه للجامعة وأنشطتها.

والشكر الجزيل أسديه للزملاء الكرام أعضاء اللجنة العلمية على ما بذلوه من جهد مشكور في سبيل إخراج هذا العمل بهذه الصورة.

وأخيراً أتقدم بشكري وعرفاني للعلماء والباحثين الذين شاركوا بالكتابة وتقديم عصارة فكرهم من أجل خدمة المؤتمر.

أسأل الله أن ينفع بهم وبعلمهم وأن يكتب لهم الأجر والمثوبة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

وصلى الله وسلّم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

مدير الجامعة

رئيس اللجنتين الإشرافية والعلمية

أ.د. محمّد بن علي العقلا



تقديم فضيلة عميد كلية اللغة العربية

الأستاذ الدكتور عبد الرزاق بن فراج الصاعدي

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على أفصح الناطقين بلغة الضاد محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين

أما بعد؛ فإن اللغة العربية في مسارها التاريخي المتطاول قد ارتبطت فكرياً ووجدانياً بالأنماط والنصوص اللغوية الفصيحة التي يأتي على رأسها ذلك الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ومعلوم أن اللغة متغيرة وليست هامدة، فهي كائن حي، تحيا على ألسنة المتكلمين بها، وتتطور بفعل الزمن، كما يتطور الكائن الحي ويتغير، لكن هذه اللغة لا تشيخ ولا تهرم؛ غير أن مسيرتها لم تخل من العقبات، وأكبر عقباتها وأخطرها وجدت في هذا العصر المتلاطم بالمستحدثات، فأحاطها أبناؤها بما يدفع عنها عوادي الزمن ويحفظ لها شبابها الدائم، كل بحسب جهده من أفراد ومؤسسات..

وتفعيلاً لدور كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في خدمة هذه اللغة الشريفة لغة القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والتراث الإسلامي الزاخر بكنوز المعرفة، أقامت الجامعة الإسلامية مؤتمر (اللغة العربية ومواكبة العصر) بمبادرة من كلية اللغة العربية، ومباركة من معالي مدير الجامعة الأستاذ الدكتور محمد بن علي العقلا الذي أيّد الفكرة وتبناها وحولها إلى واقع ملموس بعنايته ودعمه وإشرافه المباشر على اللجنة العلمية، ومتابعة اللجان الأخرى للمؤتمر..

ويسعى هذا المؤتمر لتأصيل الهوية اللغوية العربية وترسيخها، ويناقش حال العربية وما يعترض سبيلها من تحديات مختلفة، كزحف العامية وتعدد

اللهجات وغزو اللغات الأخرى، ويحاول المؤتمر أن يتلمس السبل التي تنهض باللغة العربية وتجعلها مواكبة لمتطلبات العصر الحاضر، وذلك بالانفتاح على معطياته والإفادة من الدراسات اللغوية المعاصرة، فيما يثري اللغة ويقربها للمتلقي دون التنازل عن ثوابت الهوية اللغوية الأصيلة، ويتطلع من خلال المحاور الخمسة للمؤتمر لتحقيق جملة من الأهداف من أبرزها:

١ ــ خدمة اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

٢ ــ إبراز التحديات التي تواجه اللغة العربية.

٣ ــ التصدي للدعوات التي تنادي بإقصاء اللغة العربية وسبل مواجهتها.

٤ ــ الإسهام في ربط اللهجات المعاصرة بأصولها في العربية.

٥ ــ بيان مدى إسهام الدراسات اللغوية الأكاديمية في خدمة الفصحى.

٦ ــ الوقوف على المناهج اللغوية الحديثة وتطبيقاتها والإفادة منها.

٧ ــ التعرف على الاتجاهات الحديثة في الدراسات الأدبية والبلاغية والنقدية والإفادة منها.

٨ ــ السعي إلى الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة في خدمة اللغة العربية.

وأرجو أن ينفع الله بهذه البحوث والدراسات القيمة التي يجمعها هذا الكتاب، وأن يكون لها الأثر الطيب في تنشيط الحراك البحثي اللغوي وتقديم مزيد من الدراسات اللغوية التي تسهم في نهوض اللغة العربية وتجعلها قادرة ومواكبة لمتطلبات عصر سريع التغيّر والتطور.

فلا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان لصاحب الفضل في إقامة هذا المؤتمر الدولي معـــالي مدير الجامعة الأستاذ الدكتور

محمد بن علي العقلا، الذي أيد المؤتمر وهو محض فكرة، ورعاه حينما رأت الفكرة النور، وأشرف عليه وتابعه في كل مراحله، خطوة بخطوة، حتى كتب له النجاح، فأسأل الله العلي القدير أن يبارك في علمه وعمله وجهوده ويمد في عمره، ويجزيه خير الجزاء..

كما أشكر زملائي في كلية اللغة العربية الذين أسهموا بجهودهم وبحوثهم في إنجاح هذا المؤتمر، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

توظيف اللسانيات الحديثة في تطوير تعليم العربية

أسلوب القسم في عيّنة من كتب تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها أنموذجا

إعداد

الدكتورة حليمة أحمد محمد عمايرة

مقدمة

يُعَدُّ الاهتمام بالكتاب التعليمي بوجه عام، وكتاب اللغة العربية بوجه خاص، ركيزة مهمة في التأسيس اللازم لبناء ثقافة لغوية عامة، تساعد المتعلمين في تأسيس قاعدة لغوية يواجه بها متطلبات الحياة العامة الحرَّة، فضلاً عن مواجهة المتطلبات الوظيفية، ولا شك أن الاهتمام بالكتاب التعليمي ينبغي أن يكون مواكباً للتقدم والتطور في ميدان علم اللسانيّات الحديثة، وقد اتجهت الدراسات اللغوية المعاصرة إلى الاستفادة من الدراسة الإحصائية، إذ هي تسهم في إلقاء الضوء على القواعد ذات السيرورة في الاستعمال اللغوي، التي بمعرفتها تتحقق المعرفة بالفصحى، خالصة بلا حشو ولا عامية، وهذا يسهم بلا شك في تيسير تعلُّم اللغة العربية وتعليمها، للناطقين بها وللناطقين بغيرها، بما يتناسب مع المراحل التعليمية المختلفة، ويكون في الوقت نفسه حلقه مكمّلة للجهود النحوية القديمة.

وتهدف هذه الدراسة إلى: الموازنة بين نتائج دراسة إحصائية بعنوان "أسلوب القسم في العربية- دراسة وصفية إحصائية "[١]، وذلك نظراً لاستخدامها للمنهج الوصفي الإحصائي في استخلاص أنماط القسم كما وردت عند اللغوين القدامى، وفي القرآن الكريم، والاستعمال القديم والحديث، شعره ونثره، وواقع الحال في كتب تعليم العربية لأبنائها ممثلة في

---

١ عمايرة . حليمة، أسلوب القسم في العربية — دراسة وصفية إحصائية مقبول للنشر في مجلة الحوليات الصادرة عن جامعة الكويت.

الكتب المدرسية (كتب قواعد اللغة العربية من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر). في كلٍّ من (الأردن والسعودية، ومصر ولبنان، وسلطنة عُمان، والمغرب)، وذلك انطلاقاً من أن الموازنة بين المناهج العربية، يلقى مزيداً من الضوء على واقع الكتاب التعليمي في العالم العربي. وكذلك في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ممثلة في الكتب التي تُدرَّس في الجامعة الإسلامية في ماليزيا، وفي جامعة اليرموك وآل البيت الأردنيتين، وفي جامعة حلب السورية، وفي جامعة أم القرى، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

❖ ما الطريقة التي عُرض بها أسلوب القسم في هذه الكتب، أهي استقرائية أم استنباطية أم تعتمد طريقة النص؟

❖ هل اعتمدت هذه الكتب المدرسية التركيز على الأنماط الأكثر شيوعاً، وذلك بالاستفادة من المناهج اللسانية الحديثة ولاسيما المنهج الوصفي الإحصائي، أم أنها طرحت الأسلوب بالتفصيلات الواردة عند النحاة القدامى.

❖ ما المستويات التربوية التي جاءت عليها التدريبات التابعة لهذا الأسلوب، وأين تقع بين التحليل والتركيب وفق تصنيف" بلوم".

لا شك أن الإجابة عن هذه الأسئلة، يستدعي استقراء هذه الكتب للتعرف إلى واقع الحال فيها، ومن ثَمَّ تقديم تصور وفق منهج لساني تكاملي، يستفيد من المناهج اللسانية بعامة، والمنهج الوصفي الإحصائي بخاصّة، في معرفة الأنماط الأكثر شيوعاً في الاستعمال، من تلك الأنماط العديدة، التي وردت في كتب النحاة القدامى. ويستفيد من المنهج التوليدي التحويلي في تعليم أسلوب القسم وفق أنماط التحويل، ومن" لسانيات النص" في دراسة

دور أسلوب القسم في تماسك النص الذي يرد فيه. وقد تطلبت الدراسة الاطّلاع على مجموعة من كتب اللغة الأصول، إضافة إلى مجموعة من مراجع أساليب تدريس اللغة العربية، فضلاً عن مراجع في اللسانيّات الحديثة، ولاسيما (اللسانيات الإحصائية). [١]

---

١ الموسى: نهاد، باب الاستثناء بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد السادس، العدد الثاني، كانون الأول، ١٩٧٩. وانظر إسماعيل عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل ٢٠٠١م.

مصلوح، سعد، الدراسة الإحصائية للأسلوب (بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة)، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الثالث، ١٩٨٩م. وانظر الموسى، نهاد، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ٢٠٠م. وانظر علي . نبيل . اللغة العربية والحاسوب، مجلة عالم الفكر المجلد ١٣ ، العدد ٣ ، ١٩٨٣م.

مدخل:- تعريف بالدراسة الإحصائية

الدراسة الإحصائية بعنوان: أسلوب القسم في العربية – دراسة وصفية إحصائية.

وقد سعت إلى تحقيق هدف تأصيلي: يتمثل في الوقوف على الصورة الحقيقية للقواعد النحوية لهذا التركيب، في تسعة من مصادر النحو التي تمثل مرجعيات منهجية مختلفة، في النظر إلى الظاهرة النحوية واللغوية المختارة، وأهمها: الكتاب لسيبويه (ت ١٨٠ هـ)[١]، والأصول في النحو لابن السّراج (ت ٣١٦ هـ)[٢]، وشرح المفصل لابن يعيش (ت ٦٤٣ هـ)[٣] و أوضح المسالك لابن هشام (٧٦١ هـ)[٤] ، و همع الهوامع للسيوطي (ت٩١١هـ)[٥]. وذلك من خلال إحصاء القواعد الواردة فيها، وهدف وظيفي: يتمثل في محاولة الوقوف على استعمالات القواعد النحوية الخاصة

---

١ سيبويه، الكتاب. تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣م.

٢ ابن السّراج، الأصول في علم النحو، تحقيق عبد السلام الفتلي، مؤسسة الرسالة – بيروت.

٣ ابن يعيش، شرح المفصل ، عالم الكتب – بيروت.

٤ ابن هشام ، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، تحقيق محمد محيي عبد الحميد ، دار إحياء التراث العربية – القاهرة ١٩٦٦ م .

٥ السيوطي (جلال الدين) ، همع الهوامع ، تحقيق عبد العال سالم مكرم ، دار البحوث العلمية ، الكويت ١٩٧٩ م

بتركيب القسم في القرآن الكريم، وفي عيِّنة من الاستعمال الجاري في النصوص الشعرية القديمة الواقعة من الجاهلية إلى العصر الأندلسي، وكذلك في عينة من القِصَص القديمة، وما يكافئها من القِصَص الحديثة للتعرف إلى القواعد الأكثر دوراناً، مما يمكّن من تحقيق فائدة تعليمية، وبخاصة في مجال تأليف الكتب النحوية للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ولا شك أن هذه المعرفة المنهجية ستساعد في تيسير دراسة الظاهرة اللغوية على الدارسين، من الناطقين بالعربية ومن الناطقين بغيرها.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في وصف قواعد (القَسَم)، كما استخدمته في وصف صورة (القَسَم) في العينّات المدروسة، واستعانت بالحاسوب لإحصاء الشواهد ومعرفة النتائج والنسب المئوية، وقد دُرس القسم كثيرا، بيد أني لم أقف على غيرها وفق المنهج الوصفي الإحصائي، وقد تبين أن الأنماط الواردة عند النحاة القدامى ١٢٦ نمطا. وتبين أن القسم ورد في القرآن الكريم (٣٥٣) مرة، وفي العينة المختارة من الشعر العربي القديم (٢٠١) مرة، أي ما مجموعه (٥٥٤) مرة في العيِّنة كلها[١] وتبين أن عدد الأنماط، التي وردت في كتب النحاة في العينة المختارة، ووردت كذلك في الاستعمال الجاري في كلتا العيِّنتين (٤٩) نمطاً، وقد أوردها الدراسة مرتبة حسب نسبة شيوعها من النمط الأكثر تكراراً إلى النمط الأقل تكراراً. فقد ورد القسم في القصِصَ القديمة (٣٥٨) مرة، وفي الروايات الحديثة

١ عمايرة. حليمة، أسلوب القسم في العربية —دراسة وصفية إحصائية مقبول للنشر في مجلة الحوليات الصادرة عن جامعة الكويت.

(٧٨) مرة، أي ما مجموعه (٤٣٦) مرة في العيِّنة كلها، وقد بينت الدراسة الأنماط الأكثر دوراناً في الاستعمال في العيِّنات المذكورة. وسأورد العشرة الأولى منها في ملحق الدراسة.

أسلوب القسم في عيّنة من الكتب المدرسية:

- الكتب المدرسية التي أفردت درسا لأسلوب القسم

ورد أسلوب القسم في وحدة مستقلة بطريقة ائتلافية بين طريقة النص والطريقة القياسية، في كل من المنهاج المدرسي الأردني في الصف التاسع[١]، وفي العماني الصف الثاني عشر[٢] وفي المصري في الصف الثاني الثانوي[٣] إذ افتتحت الوحدة في الأردني بنص موثق نابض بالحيوية من تأليف الكتاب المدرسي، بعنوان: "رسالة من أم في دار المسنين إلى ولدها المسافر"، وكذلك في العُماني بعنوان " لو خرجتَ من جلدك"، وهو من كتاب البخلاء

---

١ العتوم، فايز وآخرون، الكتاب المدرسي، (اللغة العربية القواعد والتطبيقات اللغوية)، الصف التاسع، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية عمّان، ٢٠٠٧م

٢ الجلاصي عبد لعزيز، وبو هاني، شهاب، المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض) الصف الثالث عشر، منشورات وزارة التربية والتعليم العمانية، طبعة تجريبية ٢٠٠٦م ص (١٥٥-١٦١)

٣ عيد، رجاء وآخرون، الكتاب المدرسي (اللغة العربية، الصف الثاني الثانوي، القراءة، الأدب ونصوصه، البلاغة، التدريبات اللغوية)، منشورات وزارة التربية والتعليم المصرية، مركز تطوير المناهج و الموارد التعليمية، طبعة ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، ص ٢٤٦ .

للجاحظ. أما المصري فقد كان النص بلا عنوان وغير موثق، محوره: ثبات الرسول -صلى الله عليهم وسلم- على الدعوة، رغم مغريات قريش.

وقد اشتملت النصوص على جمل في كل منها أحد أنماط القسم، وفي الشرح والإيضاح لمكونات أسلوب القسم: أدوات القسم، والمقسم به، وجملة جواب القسم، بالإثبات والنفي والإضافة، وهي تمثل أنماطا في الدراسة الإحصائية أيضا، وقد جاءت الأنماط المشتركة في الكتب الثلاثة، على النحو الآتي[1] :

الرقم	نص النمط	نسبتة	مثال من الكتاب المدرسي
١	فعل القسم من مادة (قَسَم) + حرف الباء + المقسم به + جواب القسم	٥,٤	،"أقسم بربي إن معاناتي لا تنتهي
١٤	تركيب القسم (التاء + لفظ الجلالة " الله ") + جواب القسم (فعل مضارع مؤكد بالنون مسبوق باللام الموطئة للقسم	٠,٥	- قال تعالى: " **وَتَاللَّه لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ** "[2]
٢*	**تركيب القسم (في ذمتي)** + جواب القسم	ــ	**في ذمتي لأساعدنَّ الفقراء**

الأنماط المشتركة بين الأردني والعماني فقط

---

١ الرقم ونص النمط ونسبته كما هو وارد في الدراسة الإحصائية.

٢ الأنبياء ٥٧

الرقم	نص النمط	نسبتة	مثال من الكتاب المدرسي
٦٦	(تركيب القسم + جواب القسم (ما النافية + جملة فعلية قسم فعلها ماض)	–	**والله ما هذه الدنيا بدار قرار**
١٣	تركيب قسم (واو + مقسم به) + تركيب قسم (واو + مقسم به) + تركيب قسم (واو + مقسم به) + جواب القسم	**٢,٥**	**قال تعالى** : ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ [١]
٧٠	تركيب القسم + (لقد + جملة فعلية فعلها ماضٍ)	**٠,١**	– قال تعالى:" **قَالُواْ تَاللّه لَقَدْ عَلِمْتُم مَّا جِئْنَا لِنُفْسِدَ فِي الأَرْضِ"** [٢]

---

١ القلم ١

٢ يوسف الآية ٧٣

الأنماط المشتركة بين الأردني و المصري فقط

الرقم	نص النمط	نسبة شيوعه	مثال من الكتاب المدرسي
٧٩	تركيب القسم + لام الموطئة للقسم مفتوحة + فعل مضارع مؤكد بالنون	–	**والله لينصرنَّ الله هذا الدين**

الأنماط المشتركة بين العماني و المصري.

الرقم	نص النمط	نسبة	مثال من الكتاب المدرسي
٢	فعل القسم (حَلَفَ) + حرف الباء + المقسم به + فعل مضارع مؤكد بالنون مسبوق باللام	٠,٥	**قال تعالى : :" يَحْلِفُونَ باللَّه مَا قَالُواْ وَلَقَدْ قَالُواْ كَلِمَةَ الْكُفْرِ " "**[١]
٩٨	تركيب قسم +حرف شرط غير (لو ، لولا ، لوما) + فعل الشرط +جـــواب القسم +جواب الشرط Ø	–	والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري على أن أترك هذا الأمر ما تركته

الأنماط التي انفرد بها العماني

الرقم	نص النمط	نسبة شيوعه	مثال من الكتاب المدرسي
٤٩	حرف النفي (لا) + فعل القسم (أقسم) + جواب القسم	١,٩	قال تعالى: " **لاَ وَرَبِّكَ لاَ يُؤْمِنُونَ حَتَّىَ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ** "[٢]

١ التوبة ٧٤

٢ النساء ٦٥

الرقم	نص النمط	نسبة شيوعه	مثال من الكتاب المدرسي
٧٣	: تركيب القسم + جـــواب القـــسم ("جملة فعلية فعلـــها جامـــد " نِعـــمَ" مصدرة باللام	–	والله لنعم الخُلق الصدق
١١٢	تركيب قسم + شرط أداتـــه لـــو + جواب شرط منفي ب (لم) ، وجواب قسم جملة الشرط	٠,١	والله لم أرَ أغرب من حكايات أهل مرو
٣٢	(تركيب اسمي (لام الابتداء + عَمْرُ + مضاف إليه + خبر Ø وجوباً) + جواب القسم	٦,٦	لعَمرك إنك بخيل

الأنماط التي انفرد بها المصري

الرقم	نص النمط	نسبة	مثال من الكتاب المدرسي
٧٥	تركيب القسم + جواب القسم (جملة فعلية فعلها ليس	–	والله ليس في ترويج الإشاعة وطنية
٧٦	تركيب القسم + جواب القـــسم (لا " النافية " + جملة فعلية فعلها مضارع)	٠,٧	والله لا يحضر محمد الآن
٨٠	تركيب القسم + اللام الموطئة للقـــسم مفتوحة + سوف + فعل مضارع مؤكد بالنون	–	والله لسوف ينتصر الحق

الأنماط التي انفرد بها الأردني

الرقم	نص النمط	نسبة شيوعه	مثال من الكتاب المدرسي
١٠	واو القسم + المقسم به (لفظ الجلالة الله) + جواب القسم	٢,٥	(والله لأفعلنَّ كذا
٦٩	تركيب القسم + (لام + جملة فعلية فعلها ماضٍ)	–	والله لذهبتُ

وقد قدم الكتاب الأردني نموذجا في الإعراب، ضمن أحد النشاطات بإعراب جملة "والله لأخلصنَّ لوطني"، على أن "والله ": جار ومجرور، واللام واقعة في جواب القسم، وقدّم نموذجاً آخر للإعراب، فأعرب الآية الكريمة:– "وتالله لأكيدنَّ أصنامكم"[1] فأشار إلى أن الجار والمجرور متعلقان بفعل محذوف تقديره (أقسم)، أما الكتاب المصري فلم يقدِّم إعراباً.

الكُتُب المدرسية التي لم تفرد لأسلوب القسم درسا خاصا

لم يفرد الكتاب المدرسي السعودي أسلوب القسم بدرس خاص، ولكن ذُكرت بعض أنماطه في كتاب النحو والصرف للصف الثاني الثانوي[2]. ضمن درس "توكيد الأفعال بالنون" وقد لفت الكتاب ذهن الطالب إلى أنها واقعة في جواب القسم، كما في قوله تعالى: "وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم بَعْدَ

١ الأنبياء ٥٧

٢ وحدة اللغة العربية، النحو والصرف للصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول، مطبوعات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ،٢٠٠٨–٢٠٠٨

أَن تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ "[١]، ويمثل النمط رقم "١٤ في الدراسة الإحصائية وقوله تعالى: "و وَمِنْهُم مَّنْ عَاهَدَ اللَّهَ لَئِنْ آتَانَا مِن فَضْلِهِ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ "[٢] ويمثل النمط رقم" ٨٩ فيها وقوله تعالى: "لَئِنْ أُخْرِجُوا لا يَخْرُجُونَ مَعَهُمْ وَلَئِن قُوتِلُوا لا يَنصُرُونَهُمْ وَلَئِن نَّصَرُوهُمْ لَيُوَلُّنَّ الأَدْبَارَ ثُـــمَّ لا يُنصَرُونَ"[٣]، ويمثل النمط رقم ٩٢ فيها، ونصه: تركيب القسم Ø+اللام الموطئة مفتوحة +قد +جملة فعلية فعلها ماضٍ، وقوله تعالى: "وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَى"[٤]، ويمثل النمط رقم ٩١ في الدراسة الإحصائية، ونصه: تركيب القسم Ø + اللام الموطئة مفتوحة +سوف + فعل مضارع متصل بالسين وكذلك الكتاب المدرسي اللبناني[٥] والمغربي"[٦]، لم يفردا لأسلوب القسم درساً خاصاً، وإنما جاء ضمن مسألتي حـــذف المبـــتـــدأ

---

١ الأنبياء ٥٧

٢ التوبة ٧٥

٣ سورةالحشر ١٢

٤ الضحى الآية ٥

٥ قاسم رياض وآخرون، قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض، التعليم الثانوي السنة الثانية فرع الإنسانيات، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء المناهج الجديدة، ط٤، ٢٠٠٦م.ص٤٥-٦٤.

٦ نظيف، رشيد وآخرون، في كتاب"المنير في اللغة العربية" جذع التعليم الأصيل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، سلك التعليم الثانوي التأهيلي، الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية، الدار البيضاء ، ٢٠٠٦ /٢٠٠٧ .

أو الخبر وجوبا، من خلال جملة "في ذمتي لأساعدنَّ كل محتاج"، مع بيان السبب في حذف المبتدأ وجوباً، إذ وُضع مقابل الجملة إعرابها، فالجار والمجرور (في ذمتي، خبر مقدم، والمبتدأ محذوف على تقدير "في ذمتي قسم"، وذكر أن في هذا المثال ما يُشعر بالقسم، وهذا النمط يمثل رقما لم يرد عند النحاه في الدراسة الإحصائية، ولم يرد ضمن نصوص عيِّنة الدراسة، ووردت أنماط للقسم في مواضع حذف الخبر وجوباً، وذلك من خلال المثالين:

١- يمين الله لأمنحنَّك الجائزة، على أن الخبر حُذف وجوباً، لأن المبتدأ صريح في الدلالة على القسم، والجملة على تقدير: يمين الله قسمي. وهو يمثل رقم (٥٨)، ونصه: حرف القسم Ø+ المقسم به (مصدر) يمين + جواب القسم

٢- لعمرك لأفينَّ بالعهد، والتقدير لعُمرك قسمي وهو يقابل رقم (٣٢)

وقد تكررت هذه الأنماط في الكتب التي أفردت للقسم درسا خاصا، وفي الأبواب نفسها.

التقويم في الكتب المدرسية

جاءت التدريبات في المنهاج المدرسي الأردني تحت اسم "نشاطات"، وفي العماني تحت" تطبيقات وتدريبات"، وفي المصري والسعودي تحت "تدريبات" وفي اللبناني تحت تمارين، وتوزعت بين التحليل مثل: (بيِّن، عيِّن، أعرب، استخرج القسم) والتركيب مثل: (املأ الفراغ، أَدْخِلْ البيانات في جمل من إنشائك، ارجع إلى كتب التفسير، ثم ألف فقرة توضح فيها رأي المفسرين في أسلوب القسم من خلال سورتي القيامة والبلد)، وفق تصنيف بلوم "، ويمكن بيان عدد التدريبات في الكتب المدرسية، ومستواها، مقارنةً

بعدد الأنماط الواردة فيها من خلال الجدول الآتي:

الكتاب المدرسي	عدد الأنماط	عدد التدريبات	مستوى التدريبات	
			تحليلي	تركيبي
الأردني	٨	٨	٥	٣
العماني	١١	٥	٤	١
المصري	٩	٨	٦	٢
اللبناني	٣	٣	٢	١
المغربي	٢	١	١	–
السعودي	٥	٨	٦	٢

أسلوب القسم في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

تفاوتت هذه الكتب في معالجة هذا الأسلوب، ففي منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها الذي يُدرَّس في جامعة حلب، وهو مكون من جزأين، لم يُفرد فيها درس خاص لأسلوب القسم، ولكنه مع ذلك قد ورد، ضمن درس المبتدأ والخبر (٢)[١] وذلك في حوار بعنوان" الريف"، إذ يَرِدُ على لسان أحد المتحاورَين: "صحيح، يمينُ الله أنت رائع".

ثم جاء توضيح للحوار يشتمل على أحوال المبتدأ والخبر الخاصة، ذكر منها أن : الخبر يُحذف وجوباً في أربع حالات منها" إذا كان المبتدأ صريحاً في القسم (يمين الله لأنصفن المظلوم) والتقدير يمين الله قسمي، ومثل" لَعَمري أنت على حق" والتقدير: لعمري قسم. وقد تبع ذلك عنوان "نماذج معربة"، أُعربت فيها جملة (يمين الله أنت رائع) على أن يمين: مبتدأ مرفوع، ولفظ الجلالة مضاف إليه، والخبر محذوف وجوباً تقديره قسمي، والجملتان تقابلان النمطين رقم ٥٨، ٣٢ في الدراسة الإحصائية.

وتبع ذلك تمرينات سبعة، خمسة منها عن وجـــوب حـــذف المبتدأ أو الخبر، وقد جاءت كلها على درجة من درجات مستوى التركيب. وذلك نحو (ضع مبتدأ صريحاً مناسباً، كوّن ست جمل، اِجْعلْ الخبر في الجمل الآتية واجب الحذف، كوِّن جملاً حذف فيها المبتدأ وجوباً). فضلاً عن أن

---

١ أباظة، نزار ، العربية لغير أبنائها دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة. ج٢، منشورات دار الفكر دمشق، ٢٠٠٧م، ص٤٢

الكتاب لم يأت على أي تعريف لأسلوب القسم، من خلال تقدير المبتدأ المحذوف وجوباً أو الخبر المماثل، ولم يربطه بالمستوى الدلالي من خلال النص الوارد في الحوار. وسيلة من وسائل التوكيد القوية للمضمون. وقد ورد نمط آخر للقسم أثناء عرض الكتاب لموضوع " إعراب المضارع وبناؤه" في الجملة الآتية: "لأكوننَّ فرحاً بهن كلَّ الفرح" وهذا يمثل النمط (٩٣) في الدراسة الإحصائية، وهو النمط الوحيد الذي ورد في **كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية في ماليزيا** وهي مكونة من ثلاثة مستويات[١]، وقد أُعرِبَ هذا النموذج ضمن النماذج المعربة على أنه فعل مضارع مبني على الفتح والفاعل: أنا. دون أن يأتي الكتاب على أية علاقة بين هذا الاستعمال، والمستوى الدلالي المرافق له. أما في **كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعتي اليرموك آل البيت،**[٢] **وكل منهما يتكون** من ثمانية كتب، تعالج خمسة مستويات في آل البيت، وأربعة في اليرموك، لم يرد فيهما أي ذكر لأسلوب القسم، فيما عدا جملة واحدة في منهاج آل البيت، جاءت ضمن"تدريب"، يسأل الطالب عن دلالة الكلمات التي تحتها خط في مجموعة من العبارات منها قول أبي جهل: " هـــيهات، لا واللات والعزى،

---

١ محجوب صالح وآخرون، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأساسي منشورات مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي/ الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص ١٩١، جــ٢/

٢ سلسلة "السلام عليكم" وهي تجريبية، غير منشورة.

لا يصلون إلى هؤلاء الأسارى، وقائم هذا السيف في هذه اليد"[١] دون أيه توطئة للإجابة، أما منهاج "أم القرى"، وهو مكون من ستة أجزاء، فلم يُفرد درسا خاصّا بالقسم، ولكن وردت بعض أنماطه في ثنايا النصوص المطروحة، وبخاصّة في النصوص القرآنية، ولا يخفى أن التدريبات لم تحفل بهذه الأنماط، بالإشارة إليها على أنها أسلوب قسم، لا على صعيد بيان التركيب أو الدلالة، فيما عدا تدريب واحد طُلب من الطالب فيه أن يأتي بجملة على نمط جمل مكتوبة، وقد كانت إحداها[٢] "والله ما أدري أين هو"، وورد تحت عنوان" نظرة بلاغية"[٣]، تعقيب على قول علي رضي الله عنه "والذي بعث محمدا بالحق نبيا" أنه عدل عن التصريح باسم الله، إلى تركيب يدلُّ عليه، وهو أشد تأثيرا في النفس منه، وفي التعبير كناية، ولفظ الجلالة مكنيٌّ عنه. ولعل في طريقة طرح هذا الأسلوب، ما يشير إلى أنه رغم الإقبال الشديد على تعلم العربية، فإن الكتب المتداولة في تعليمها تحتاج إلى مزيد من المراجعة انطلاقا من أنَّ صعوبة العربية التي يشكو منها الدارسون والمدرسون

---

١ انظر: مقابلة، جمال، و محمود بركات. العربية الوظيفية، المستوى الخامس، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات جامعة آل البيت، ١٩٩٨، ص ٦٢.

٢ وحدة البحوث والمناهج في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، الكتاب الرابع، ط ٣، ٢٠٠٨ .ص ٣٤٥.

٣ وحدة البحوث والمناهج في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، الكتاب السادس، الجزء الثاني ط ٣ ، ٢٠٠٨ ، ص٢٨٥ .

ليست ناتجة عن طبيعتها وإنما هي ناتجة عن ضعف المناهج، وعليه فلا بأس من الانطلاق من منهج متكامل، ينتفع بمناهج اللسانيات الحديثة، كالمنهج الوصفي الإحصائي الذي يمكِّن في معرفة الأنماط الأكثر شيوعا، والمنهج التحويلي الذي يساعد في الكشف عمّا طرأ على الجملة من عناصر تحويل في المبنى، وما ترتب على ذلك من أبعاد دلالية.

التحليل

عند إنعام النظر في الأنماط التي قد قُدّمت للطلبة في هذا الأسلوب مقارنة بنتائج الدراسة الإحصائية، يمكن إبداء الملاحظات الآتية:

– نلحظ أن الكتب المدرسية الأردنية والعُمانية والمصرية أفردت لأسلوب القسم درساً خاصاً، وفي هذا محاولة للاهتمام بالوقوف على دلالة هذا الأسلوب، ولكن طريقة الطرح فيها جاءت مستندة إلى طريقة اللغويين القدامى في إطار نظرية العامل، من حيث الربط بين تركيب القسم، وفكرة الإسناد، ومن ثم جرى البحث عند مسند ومسند إليه، بشكل لا يخلو من الاضطراب، فتارة المبتدأ هو المحذوف وجوباً، إن كان التقدير "قسمي والله"، وتارة أخرى الخبر هو المحذوف وجوباً، إن كان التقدير "والله قسمي"، وعند إعراب جملة "والله لأخلصن لوطني"، أُعرب في الكتاب الأردني " والله"، على أنه جار ومجرور[١]، وربما جاء ذلك في محاولة للربط بين حرف القسم والمقسم به من جهة، والمقسم عليه (جواب القسم)، من جهة أخرى بفكرة الإِسناد،"....وبما أن الفكرة تُبنى على الإسناد، إذن فالقَسمُ يؤكد الإِسناد، والإِسناد هنا هو المقسم عليه،...."[٢]،في حين أشار الكتاب

---

١ المنصور . زهير، وآخرون، الكتاب المدرسي الأردني، كتاب اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية) للصف العاشر، منشورات وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، ٢٠٠٥/٢٠٠٦ .

٢ الجلاصي، عبد لعزيز، وبو هاني، شهاب، المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض) الصف الثالث عشر، منشورات وزارة التربية والتعليم العمانية، طبعة تجريبية ٢٠٠٦م ص (١٥٥-١٦١)

المدرسي العُماني عند إعراب نموذج الإِعراب "تالله لأكيدنَّ أصنامكم" بأن الجار والمجرور متعلقان بفعل محذوف تقديره (أقسم)[١] . في حين أن الكتب مجتمعة، سواء التي أفردت القسم بدرس خاص أم التي لم تفرده، اتفقت في إِعراب نمط " لَعمرك ..."، على أنه مبتدأ خبره محذوف وجوباً تقديره قسمي. وكذلك في إعراب جملة "في ذمتي لأسابقنَّ في الخيرات"، إذ أُعربت "في ذمتي"، على أنها خبر مقدم لمبتدأ محذوف وجوباً تقديره "قسم"، وذلك انسجام مع نظرية العامل، وربما ألقى هذا الطرح الشكلي لأسلوب القسم، بعض الضوء على عدم إفراد بعض الكتب المدرسية في العينة لأسلوب القسم بدرس خاص، ذلك أنها اعتمدت على وروده شكلاً في أبواب أخرى مثل المبتدأ والخبر، وبناء الفعل المضارع.

وربما كان هذا الأسلوب من الأساليب التي دلّت على أن النحاة لّما "استقرأوا النصوص، ثم انتهوا إلى تقعيد قواعد اطمأنّوا إليها، ووجدوا نصوصاً أخرى تأتي على خلاف ما انتهوا إليه، فما كان منهم إلا أن أخذوا يتأولونها، بدلاً من أن يعملوا على إعادة النظر في القواعد، و هذا يُمثل سمتاً عاماً لتأويلات النحاة، التي تهدف إلى استكمال الاستقراء الناقص في بعض قواعدهم[٢].

ولعل في هذا ما يُسوّغ إعادة النظر في تحليل هذا الأسلوب، من منظور لساني معاصر تكاملي، ينظر إلى اللغة على أنها نظام من الرموز والتراكيب التي وضعت لتؤدي وظائف تواصلية معينة، وأنه لا بدّ من النظر إلى الظاهرة

١ الجلاصي عبد العزيز، وبو هاني، شهاب، المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض) الصف الثالث عشر، منشورات وزارة التربية والتعليم العمانية، طبعة تجريبية ٢٠٠٦م ص (١٥٥-١٦١).

٢ أبو المكارم، علي، تقويم الفكر النحوي، دار الثقافة ن بيروت، د. ت ،١٣٥.

اللغوية، في محاورها الثلاثة، المحور النحوي syntax، وهو الذي يدرس العلاقات في الجملة، والمحور الدلالي semantics، وهو الذي يُعنى بدراسة الروابط بين الرموز اللغوية والأشياء التي تدل عليها، والمحور التداولي pragmatics،[١]

ويُعنى بالنظر فيما ينتظم الموقف الكلامي من عناصر المرسل، والمستقبل، و الموضوع، و هو ماعُرف بسياق الحال context of situation عند فيرث (firth)، وذلك في إطار التطورات الأخيرة للنظرة الوظيفية fuctionalisim في دراسة اللغة[٢]

ولا يخفى أن أسلوب القسم يمثل أعلى درجة من درجات التوكيد، وعلى هذا يمكن أن يُطرح ضمن أسلوب التوكيد الذي قُدِّر له أن يظل متشظيا، بفعل نظرية العامل، فالتوكيد اللفظي والمعنوي في باب، وإنَّ وأنَّ في باب، وضمير الفصل والقسم ونون التوكيد موزعة في أبواب من كتب النحو والبلاغة، والمتأمل لجملة القسم يلحظ أن الجملة النواة فيه هي جواب

---

١ انظر: Crystal , The Cambridge Encyclopedia of Language وانظر: Halliday and R . Hasan Context and Text.P٩١، وانظر: الخطابي، محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩١، ص١٦.

٢ . الحسن، شاهر. علم الدلالة السيمانتيكية و البراغماتية في اللغة العربية، دار الفكر العربي، عمان ٢٠٠١ ص ١٥٧ –١٦٣، وا نظر: Levinson,S.C٩١٩٨٣) ,Pragmatics,Combridge University Prtee .p١٢.

القسم، والمقصود بالجملة النواة: الحد الأدنى من الكلام الذي يعطي معنىً يحسُنُ السكوت عليه، وهي إما أن تكون اسمية وبؤرتها المبتدأ، وإما أن تكون فعلية وبؤرتها الفعل، وعلى هذا فهي جملة بسيطة simple غير مركبة، مثبتة affirmative غير منفية، مبنية للمعلوم active لا للمجهول، تقريرية determinate لا إنشائية، وقد يطرأ على الجملة النواة عناصر تحويل كالزيادة والتوسعة، والحذف والتضييق، والتقديم والتأخير، والإحلال، وكلها تكسبُ الجملة دلالات جديدة، علماً بأن المفعول به ليس من الزيادة، لأنه ليس فضلة، إذ هو مما يقتضيه وجود فعلٍ متعدٍّ في الجملة، ولا يجوز النظر إلى الفعل اللازم على أنه الأصل، وأن الفرع المتعدي فرع، إذ إن الجملة ذات الفعل المتعدي لا تكتمل دلالتها إلا بالمفعول به و إن تعدد [١]،

فالنواة في قوله تعالى "تالله لأكيدنّ أصنامكم" هي : أكيدُ أصنامكم، و هي جملة فعلية ،[٢] مكونة من : فعل + فاعل Ø + م.به، أو (مسند إليه + مسند).

ثم أراد الله سبحانه وتعالى أن يجعل هذه الجملة الفعلية الخبرية في سياق عالٍ من التوكيد ،ويمكن أن يُفسر ذلك من خلال التحويل بقانون الزيادة، ويقصد بالزيادة: ما زاد على النظير لداع معنوي دلالي، و يمكن التعبير عنها

---

١ ميشال. زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، ١٩٨٣م. وانظر:

- Chomsky ،Noom ،syntactic structure ،Mouton ،The Hague Paris

٢ عمايرة، خليل، في التحليل اللغوي، مكتبة المنار، الأردن، ١٩٨٧ م ص٢٤٨

بالمعادلة الرياضية الآتية[١]:

أ ←——— أ + ب بحيث ب ⊄ أ

فزاد على التركيب سابقة تفيد التوكيد، وهي مورفيم موحد مكون من (التاء + الله) والمورفيم الموحد هو أصغر وحدة ذات معنى متحدة مع وحدة أخرى ذات معنى من الصيغ الحرة[٢]، مع ما يستلزم ذلك من قرائن تتضام معاً، بما يمكن أن نَعدّه من باب "تضام التلازم"[٣]، وهو يتمثل في إلحاق الفعل المضارع نون التوكيد الثقيلة، إضافة إلى اتصاله باللام، وبالتالي فإن الجملة جاءت مسبوقة بالتوكيد الذي يؤكد المسند والمسند إليه، و جاء المسند مؤكداً بسابقة أخرى إضافية تتناسب مع السابقة الأولى، و يمكن أن نُعبّر عن ذلك بالمعادلة الآتية[٤]:

مورفيم توكيد. مورفيم توكيد ("مسند إليه". مورفيم توكيد + " مسند")

وقد تلحق سابقة التوكيد بالجملة الاسمية، وذلك نحو قوله تعالى: "وَالْعَصْرْ إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرْ"[٥] إذ إن الجملة النواة لهذا التركيب هي الجملة الاسمية

---

١ سمير ستيتية . اللسانيات ،.عالم الكتب الحديث ، إربد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٤٥

٢ عمر، أحمد مختار، علم الدلالة مكتبة دار العروبة، الكويت ، ١٩٨٢ م ، ص ٣٤

٣ انظر حسَّان، تمّام، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٣ ص ٢١٦

٤ خليل، عمايرة، في التحليل اللغوي ، ص ٢٤٠

٥ سورة العصر، الآية (١). انظر: ا ستيتية، سمير، اللسانيات، ص ٢٥١، وانظر: عمايرة، حنان، التراكيب الإعلامية في اللغة العربية، دار وائل، الأردن، ٢٠٠٦م، ص ٥٦.

(الإنسان في خسر)، مكونة من: مبتدأ وخبر أو (مسند إليه و مسند)، ثم كانت مشيئة الله تعالى أنَّ يؤكد الجملة فأضاف سابقة توكيد مستعملة في العربية وهي (إن)، فأصبحت الجملة: إن الإنسان في خسر.

ثم أضاف اللام إلى المسند، وهي سابقة تتضام مع وجود سابقة توكيد، فأصبحت الجملة:

مورفيم توكيد (مسند إليه) + مورفيم توكيد " مسند").

ثم أراد الله سبحانه وتعالى أن ينقل المعنى إلى أعلى قمة من قمم، **التوكيد** (**Topic-comments** فأضاف سابقة أخرى هي تركيب القسم، فأصبحت الجملة: "**والعصر إن الإنسان لفي خسر**"، **مكونة من**: مورفيم توكيد. مورفيم توكيد (مسند إليه + مورفيم توكيد " مسند ")،

أي أن الجملة الاسمية جاءت مؤكدة بمؤكدين، والمسند فيها مؤكد بثلاثة مؤكدات[1].

وعلى هذا فلا داعي للتأويلات المحيطة بهذا الأسلوب، من توجيه الإعراب تارة بالتعليق بالفعل المحذوف وجوباً، و تارة باحتساب المقسم به، على أنه مجرور لفظاً مرفوع محلاً على أنه مبتدأ خبره محذوف وجوباً – أو أنه خبر لمبتدأ محذوف وجوباً تقديره قسمي، و ذلك حتى يكتمل ركنا الإسناد في الجملة الاسمية .

---

١ عمايرة، خليل، في نحو اللغة وتراكيبها، جدة، السعودية، ١٩٨٤، ص١٠٥-١٠٦.

أما إن كان فعل القسم مذكوراً في الجملة، سواءً أكان المقسم به مذكوراً أم محذوفاً، وذلك على نحو ما ورد في النـــمطين (١، ٢)، ومثالها ما ورد في قوله تعالى[١]: "يحلفون بالله لكم ليرضوكم والله ورسوله أحق أن يرضوه إن كانوا مؤمنين"، فإن الجملة النواة: (يحلفون بالله) ، ثم أراد الله تخصيص المخاطبين بهذه الجملة الخبرية فأضاف (لكم)، فأصبحت الجملة (يحلفون بالله لكم)، والجملة تفيد معنى القسم، وهي من الخبر المؤكد الذي اكتسب التأكيد من المعنى المعجمي للفعل، و ليس من المورفيـــمات السابقة أو اللاحقة، ثم تتالت الجمل حتى يكتمل المعنى المراد، بما يمكن أن يُفسر بقاعدة التحويل بالامتداد، إذ تمتد الجملة حتى تصبح موضوعاً كاملاً، ويمكن تفسير النمط الذي يُقدِّر فيه النحاة قسما محذوفاً، وهو النمط (٨٩)، ونصه: تركيب القسم Ø + جواب القسم (اللام الموطئة للقسم + إن الشرطية + فعل القسم) + جواب القسم ("مضارع مؤكد بالنون مسبوق باللام " + جواب الشرط Ø)

فقد تكرر في القرآن الكريم (٣٣) مرة، وقد عدَّه النحاة من الأنماط التي اجتمع فيها الشرط والقسم، وكان القسم فيها متقدماً، وإن كان تركيبه محذوفاً .

أي أن قوله تعالى في سورة الشعراء " قالَ لئنْ اتخذتَ إلهاً غيري لأجعلنَّكَ مِن المسجونين"[٢]، على تقدير (والله لئن اتخذتَ إلهاً غيري

---

١ سورة التوبة. الآية (٦٢)

٢ الآية (٢٩)

لأجعلنّكَ مِن المسجونين)، وذلك لوجود قرينة اللام المتصلة بـــ(إن) الشرطية، واللام المتصلة بالفعل لأجعلنك بالإضافة إلى نون التوكيد الثقيلة.

وأرى أن تأمل هذه الجملة، يفضي إلى أنها مكونة من جملة شرطية، وجملة الشرط أصلاً مكونة من جملتين لكل منهما دلالتها الخاصة، ثم دُمجت هاتان الجملتان في سياق الشرط، باستعمال مورفيماته الخاصة، فأصبحتا جملة واحدة بنواتين، لا تستقل إحداهما بوجودها عن الأخرى، ولا تؤدي المعنى الذي كانت تؤديه مستقلاً [١]، وعلى هذا فالجملة الشرطية في الآية الكريمة مكونة من نواتين:

الأولى ← اتخذت إلهاً غيري

والثانية ← أجعلك من المسجونين

– ملحق الدراسة: الأنماط الأكثردورانا في الاستعمال في عينتي القرآن الكريم والشعر

رقم النمط	نص النمط	النسبة
٩٢	تركيب القسم Ø +اللام الموطئة مفتوحة + قد +جملة فعلية فعلها ماضٍ	٣٣
٩٣	تركيب القسم Ø +جواب القسم (اللام الموطئة مفتوحة +فعل مضارع مؤكد بالنون)	١٣
٣٢	تركيب اسمي (لام الابتداء + عَمْرُ + مضاف إليه + خبر Ø وجوباً) + جواب القسم	٦،٦
٨٩	تركيب القسم Ø + جواب القسم (اللام الموطئة للقسم +إن الشرطية+	٦،٤

١ استيتية ، سمير، اللسانيات ، ص ٢٤٦.

رقم النمط	نص النمط	النسبة
	فعل الشرط) + جواب القسم (فعل مضارع مؤكد بالنون مسبوق باللام) + جواب الشرط Ø	
١	فعل القسم من مادة (قَسَم) +حرف الباء+ المقسم به + فعل مضارع مؤكد بالنون مسبوق باللام	٥،٤
٢	فعل القسم (حَلَفَ) + حرف الباء + المقسم به + فعل مضارع مؤكد بالنون مسبوق باللام	٥
١٠١	تركيب القسم Ø + جواب القسم (اللام الواقعة في جواب القسم) + فعل الشرط +جواب الشرط	٤،٥
١٢	تركيب القسم (واو القسم+ المقسم به " غير لفظ الجلالة و صفاته ") + جواب القسم	٣
١٠	واو القسم + المقسم به (لفظ الجلالة الله) + جواب القسم	٢،٥
١٣	تركيب قسم (واو+ مقسم به) + تركيب قسم (واو+ مقسم به) + تركيب قسم (واو+ مقسم به) + جواب القسم	٢،٥
٨	فعل القسم من مادة (حَلَف) + (حرف الباء+المقسم به) Ø + جواب القسم	٢،١
٣	فعل القسم من مادة (آلى) + جواب القسم	١،٤

الأنماط الأكثر دورانا في عينتي القصص القديمة والحديث من خلال الجدول السابق يمكن إعادة ترتيب الأنماط وفق شيوعها على النحو الآتي:

(٧ ، ١٠ ، ١٢ ، ٩ ، ٩٢ ، ٣*، ٧٦، ٤٥، ٣١ ، ٦٦ ، ١١٤، ٣٠ ، ١* ، ٢*)

علماً بأن الأرقام ذوات النجمات تشير إلى الأنماط التي لم يرد ذكرها عند النحاة القدامى، ووردت في واقع الاستعمال في الرواية الحديثة، ويرد نص أي منها إن لزم أثناء الدراسة.

المصادر والـمـراجـع :

ـ القرآن الكريم

– أباظة، نزار، العربية لغير أبنائها دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة. ج٢، منشورات دار الفكر دمشق، ٢٠٠٧م،

– ابن سراج (أبو بكر محمد بن سهل النحوي البغدادي)، الأصول في النحو، تحقيق عبد السلام الفتلي ، مؤسسة الرسالة بيروت ١٩٨٥،

–ابن عصفور الإشبيلي، شرح جمل الزجاجي، تحقيق صاحب أبو جناح، منشورات وزارة الأوقاف العراقية ، ١٩٨٠٩ ،.

– أبو المكارم، علي، تقويم الفكر النحوي، دار الثقافة د. ت.

ابن هشام (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف) أوضح المسالك في شرح ألفية بن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي، ط ٨ ، ١٩٨٦م.

ابن يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب – بيروت

استيتية، سمير، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث، عالم الكتاب الحديث الأردن ٢٠٠٥.

البجة . عبد الفتاح . أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، دار الفكر العربي، عمان ، ٢٠٠ م .

–الجلاصي عبد العزيز، وبو هاني، شهاب، المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض) الصف الثالث عشر، منشورات وزارة التربية والتعليم

العمانية، طبعة تجريبية ٢٠٠٦م

– حسان، تمّام، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة ، ١٩٧٣ ص ٢١٦

– الخطابي، محمد، **لسانيات النص**، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩١،

– السعران، محمود، **علم اللغة**، بيروت، ١٩٧٩م

– سيبوية، عمرو بن عثمان بن قمبر، **الكتاب**، تحقيق عبد السلام، هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

–السيوطي (جلال الدين)، همع الهوامع، تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية ، الكويت ١٩٧٩ م

– عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقية، دار دار الثقافة الدوحة ١٩٨٦م

_ العتوم، فايز وآخرون، الكتاب المدرسي، **(اللغة العربية القواعد والتطبيقات اللغوية)**، الصف التاسع، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية عمّان، ٢٠٠٧م

عقار، عبد الحميد، الرواية المغاربية، تحولات اللغة والخطاب، الدار البيضاء، ٢٠٠٠،

– علي. نبيل. اللغة العربية والحاسوب، مجلة عالم الفكر المجلد ١٣، العدد ٣، ١٩٨٣م.

- عمايرة، إسماعيل، المستشرقون والمناهج اللغوية، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٢م

- عمايرة..حليمة. أسلوب القسم في العربية، دراسة وصفية إحصائية ــ المجلة الأردنية للغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، الأردن، المجلد الخامس، العدد الأول ، ٢٠٠٨ م

- عمايرة، حنان، التراكيب الإعلامية في اللغة العربية، دار وائل، الأردن، ٢٠٠٦ م

- عمايرة. خليل. في نحو اللغة وتراكيبها، عمان ١٩٨٢.

- . في التحليل اللغوي، جدة، السعودية ١٩٨٧.

- عمر أحمد مختار: علم الدلالة. القاهرة

- العناتي. وليد، الأنظار اللسانية في تعليم العربية: مثل من كتب قواعد المرحلة الإعدادية في الأردنية. مجلة تواصل، العدد (١٩) ٢٠٠٧م، /جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر .

- عيد، رجاء وآخرون، الكتاب المدرسي (اللغة العربية، الصف الثاني الثانوي، القراءة، الأدب ونصوصه، البلاغة، التدريبات اللغوية)، منشورات وزارة التربية والتعليم المصرية، مركز تطوير المناهج والموارد التعليمية، طبعة ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م،

- عبد الهادي. نبيل وآخرون. مهارات اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٥ م .

- قريش. عبد العزيز، التفكير النقدي والمدرسي، أية ممارسة،

فاس، ٢٠٠٥م،

_ محجوب، صالح وآخرون، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأساسي منشورات مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي/ الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص ١٩١، جـ٢/

_ مقابلة جمال، وبركات محمود. العربية الوظيفية، المستوى الخامس، سلسلة جامعة آل البت في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات جامعة آل البيت، ١٩٩٨.

– الموسى. نهاد. باب الاستثناء بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجد السادس، العدد الثاني، كانون الأول، ١٩٧٩

– نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ٢٠٠م.

– مصلوح، سعد، الدراسة الإحصائية للأسلوب (بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة)، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الثالث، ١٩٨٩م.

– المنصور. زهير، وآخرون، الكتاب المدرسي الأردني، كتاب اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية) للصف العاشر، منشورات وزارة التربية و التعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية ، ٢٠٠٥/٢٠٠٦

– ميشال. زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، ١٩٨٣م.

- نظيف رشيد وآخرون، جذع التعليم الأصيل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، سلك التعليم الثانوي التأهيلي، الشركة المغربية لفنون

الطباعة العصرية، الدار البيضاء، ٢٠٠٦ /٢٠٠٧م.

_قاسم، رياض، قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض، التعليم الثانوي السنة الثانية فرع الإنسانيات، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء المناهج الجديدة، ط٤، ٢٠٠٦م.

-وحدة اللغة العربية، النحو والصرف للصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول. مطبوعات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

_ يقطين، سعيد، **الرواية والتراث السردي من أجل وعي جديد بالتراث**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٢،

المراجع الأجنبية

- Chomsky ،Noom، syntactic structure ، Mouton ، The Hague، Paris
- M.A.K. Halliday and Rugaiya . Hasan . Cohesion in English , Longman , London , ١٩٧٦ , pp١٤٦:٢٠٨ .
- -Ruhedge Dictionary Of Language Linguistics.Hadumod Bussmann, Translated and edited by Gregory P. trauth and Kerstin Kazzazi Rouhedge .London and Newyork , ١٩٩٦ , P٨١

فهرس المحتويات

رأي في منهج إحياء التراث اللغوي وتطوير الدلالة في مناهج التعليم الجامعي

إعداد

أ. د. عبد الرحمن بودرع

١- حال اللغة العربية في الجامعات العربية:

لا تتبوّأ اللغةُ العربية موقعاً مريحاً في مَناهج التعليم الجامعي، نظراً للمنافسَة الشّديدَة التي تواجهُها بِها اللغاتُ الأجنبية واللهجاتُ المحلية الوطنية، فهي في مُعاناة كَبيرة في سياق الثّنائية اللّغوية وفي سياق الازْدواجية اللّغوية، هذا بالإضافَة إلى قلّةِ الاهْتمام بها في الدَّوائر الرّسميّة المسؤولة، والمنزلةِ المتواضعَة التي تحتلّها بين موادّ الدّراسَة الأخرى، فهي مَعدودة ضمن الموادّ ذاتِ الْمُعامِل الضّئيل، خلافاً لموادّ الانفتاح أو المعاصَرَة أو الاندماج في المحيط الاجتماعي والاقتصادي؛ فاللغة العربية إذن محكومَةٌ بهذه النّظرة الضّيقة، وليست لها مكانة كبيرة في المشهد الجامعي العَربي عموماً. وباختصار يمكن أن يُقالَ إن اللغةَ العربية ليستْ من الموادّ الرّئيسة في مناهجِ التّعليم وخاصة تخصصات العُلوم والانفتاح.

و لا شكّ في أنّ المواطن العادي والتلميذَ والطّالبَ والأطر العليا جميعا على وعيٍ بهذه المُعامَلة التي تُعامَلُ بِها اللغة العربية، في مناهجِ التعليم على وجه العُموم، بل يلمسُها مَن هُم خارِجَ منظومةِ التّعليمِ أنفُسُهم، فالبُلدانُ العربيةُ معروفةٌ بتعدد اللُّغات واللّهجات وتعايُشِها، ولكنَّ هذا التعددَ يُوجَّه توجيهاً سلبيا، ولا يُستثمَرُ الاستثمارَ النّافعَ لفائدة اللغة العربية ومَناهج تَدريسها؛ حيث تُجرَّد العربيةُ من إمكاناتِ التّعبير والتّواصُل في المجالات الأكاديمية والعلمية وتُبعَد من المشاريع المعرفية التي تُتبادلُ بين الجامعات، فمَن لا يملكُ لغة أجنبيةً كالإنجليزية أو الفرنسية لا يُمكنُه بتاتا الانخراطُ في سلكِ الحداثَة، ولا الاندماجُ في سياق المعاصَرَة ولا التفاعلُ مع المحيط

الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي، ولا الاطّلاعُ على مجاري الأحداثِ على الصّعيدِ العالَميّ.

ويُضافُ إلى ذلك، ما اعْتَرى العربيّةَ اليومَ من دُخول أساليبَ غريبةٍ غير قياسيّة، غَزتِ الصّحفَ والمجلاّتِ والمُؤَلَّفاتِ والبُحوثَ الأكاديميّةَ والكِتاباتِ المتخصّصةِ، وقفزتِ إلى ألسنةِ وَسائلِ الإعلامِ والتّعليمِ، وخُطَبِ المنابرِ، واللاّفِتاتِ والشّعارات، وباتت العربيّةُ من جرّائها في خطرٍ مُحدقٍ يستولي على جسمِ اللّغةِ، فكلّما مرّ حينٌ من الدّهرِ تسلّلت ألفاظٌ وأساليبُ أو تراكيبُ غيرُ قياسيّةٍ إلى الألسنةِ، فانتهى الأمرُ باللّغةِ إلى أن اتّسعَ فيها حيّزُ المُستَعْمَلِ غيرِ القياسيّ، وضاقُ حيّزُ المسمَوعِ الفصيحِ والقياسيّ الصّحيح، ومَضى هذا الخرقُ يتّسعُ والهوّةُ تزدادُ عُمْقًا، وبدأَ اللّسانُ ينتقلُ، وعُروبتُه تضمحلُّ، وعُجمتُه تستفحلُ، فإذا اجتهدَ المتكلّمونَ في تَداولِ مَوضوعاتِهم وقضاياهم اليوميّةِ، أدّوها بلهجاتٍ محلّيّةٍ ممْقوتة، تعلوها الرّكاكةُ ويشوبُها سوءُ البيانُ، وأثّر هذا الوضعُ في مستوى العربيّةِ في الجامعاتِ و لم تسْلَمْ منها شُعب العربيّة وآدابها، في إنجازِ البُحوثِ والرّسائلِ، وفي التّواصُل العلميّ .

٢- من نَماذج مُستوى العربيّة الفَصيحَة في الجامعات، لغةُ البُحوثِ المُنجَزَةِ:

ويحسُن بنا، لكي نضعَ اليدَ على الدّاءِ وضعاً ملموساً، يوضحُ ما تُقاسيه العربيّةُ من انحِدارٍ وتَراجعٍ في أقسامِ اللغة العربيّة، أن نشيرَ في هذا السّياق إلى ما تَمتلئ بِه كتاباتُ طلاّبِ العربيّة وبُحوثهُم الجامعيّةُ ومُشارَكاتُهُم ومناظراتُهُم، وما اعترى العربيّةَ على ألسنَتِهم، وتجدُ هذه

الظّواهرُ تعبيرَها الأقوى في أثناءِ التّحكيم والمناقشة للرّسائلِ والأطروحات الجامعيّة وفي مَجالسِ العلم وحِلَق التّدريس، حيثُ يلمَسُ الأساتيذُ المُحاضرونَ، والمشرفونَ على الرّسائل والبُحوث، ما اعترى العربيّةَ من عباراتٍ وتراكيبَ واختياراتٍ تسرّبَت من وسائلِ الإعلام ومن لُغَة التّخاطُب اليوميّ، وهي عباراتٌ وتراكيبُ واخْتياراتٌ يغلبُ عليها الخُروجُ عن القياسِ و الرّكونُ إلى الأوجهِ المبتذَلة التي تُخالِف المسموعَ المطّرِدَ، ويُمكنُ أن تُعدَّ ثمرةً غيرَ مباشرةٍ للبرامج والمُقرّراتِ السّائدة في كثيرٍ من شُعبِ اللغةِ العربيّة وآدابِها في الجامعاتِ العربيّة.

ومهما تكنْ قيمةُ ما يُنجَزُ اليومَ في الجامعاتِ العربيّةِ من مذكّراتٍ وبُحوثٍ وأطاريحَ ورَسائلَ أكاديميّةٍ، تتكاثرُ يوماً بعدَ يومٍ وتَتراكمُ في رفوفِ المَكْتَباتِ؛ فإنّ كثيراً منها يُنجَزُ على عَجَلٍ. ومن الباحثِينَ مَن يُجازُ على بحثٍ في مسألةٍ صغيرةٍ لا تُغني العلمَ في شيءٍ، وأعانَ على ذلك الحرصُ على الشّهاداتِ واعتمادُها المقياسَ الأوحدَ في وزنِ القيمةِ العلميّة، واتّخاذُها مقياساً لعلمِ حاملِها وأهليتِه، مهما تكنْ قيمةُ ما يحملُه من علمٍ، ومن الجدير بالاهتمام في هذا السّياقِ أنّه قد أنجزَ في مَيدانِ المستوى العلميّ واللّغويّ لطُلاّب الجامعَة كثيرٌ من المؤلّفات والرّسائل الجامعيّةِ والمَقالات الأكاديميّة، التي وضعَت اليَدَ على الحصيلَة المعرفيّة والمنهجيّة واللغويّة لَدى طلاّب أقسام اللغة العربيّة بالجامعاتِ العربيّة، بيّنَت ما آلَ إليه البحثُ العلميّ في هذه المؤسّساتِ من تَراجُعٍ وتقهقرٍ، وما أصابَ تَعلّمَ الفنونِ والمَعارفِ الأدبية واللغويّةِ والاجتماعيّةِ من فُتورِ هممٍ وقلّةِ إقبالٍ وضعفِ تَفاعُلٍ.

أمّا لغةُ البحوثِ الجامعيّةِ فتُعدُّ أهمَّ ركنٍ من أركانِ البحوث؛ لأنّ الأمرَ فيها يتعلّقُ بالبيانِ والتّبليغِ واختيارِ أنسبِ صياغةٍ ونظمٍ لتأديةِ المعنى. وكثيرًا ما يُلاحظُ أنّ الباحثينَ يتعثّرون في العباراتِ، ولا يستعملونَ الألفاظَ في مواضعِها، ويُعَدّونَ[1] الأفعالَ اللاّزمةَ بغيرِ الوجه القياسيّ المعلومِ لَها، ويتَمادى هذا الضَّربُ من الاسْتعمالِ حتّى يصلَ إلى اصطناعِ أساليبَ تَعبيريّةٍ جديدة بَعيدةٍ عن المسموعِ أو المَقيس عَلى المسموع. والأمثلةُ على خَرقِ قواعدِ السلامَة اللغويّة كثيرةٌ جدًّا، وهي أساليبُ جديدةٌ راضَها الاستعمالُ ورَضِيَها حتّى تَوَهَّمَ القارئُ أنّ الذي يقْرَؤُه من هذه الأساليبِ عربيٌّ سليمٌ. والحقيقةُ أنّ الطّلاّبَ الباحثينَ يستطيعونَ تنميةَ ملَكاهم التعبيريّة لكتابةِ بُحوثٍ علميّةٍ جيّدَة، وذلك بكثرةِ قراءةِ النماذجِ الرّصينَة والاطّلاعِ على البُحوث المُمتازَة، وتكثيرِ رصيدِ المَقْروءاتِ الجيّدَة، وتَقْوى مَلَكَة إنجاز البُحوث الفصيحَة بتكرارِ الكتابَة الجيّدَة والمران، حتّى تَصير الكتابَةُ العلميّةُ مَلَكةً راسخةً، وكأنّها طبيعية، فقد ذهَب عبدُ الرّحمن بنُ خَلْدون إلى أنّ «المتعلّمَ إذا حَصّلَ مَلَكةً ما في عِلمٍ من العُلوم استَعدَّ بها لقَبولِ ما بَقي وحَصلَ له نَشاطٌ في طَلَبِ المزيدِ والنّهوض إلى ما فَوْق حَتّى يَستَوْليَ عَلى غاياتِ العلمِ. وإذا خلطَ عليه الأمرُ عَجزَ عَن الفَهمِ وأدرَكَه الكلالُ وانطَمسَ فكرُه ويئسَ مِنَ التّحصيلِ وهَجرَ العلمَ والتّعليمَ»[2]، فالعبرةُ في تحسينِ مُستوى إنجازِ البُحوث العلميَّة، إنّما تَكونُ بالمُجاهَدَة في تكوين

[1] عدّى يُعدّي تعديةً ، أي جعلَ الفعلَ متعدّياً إلى مَفْعول.

[2] مُقدّمة ابن خَلدون، دار الكتُب العلميّة، بيروت

المَهاراتِ حتّى يَستقيمَ الباحثُ على طريقِ الإنجاز السّليم، ويستوِيَ له الأسلوبُ والمنهَج وأداةُ البحثِ.

٣- إعادَةُ الاعتبار للّغة العربيّة والرّقيّ بِها :

ويُثارُ سؤالٌ منهجيّ وجيهٌ في هذا السياقِ: كيفَ السّبيلُ إلى الارتقاء بتدريس اللغة العربية وموادّها في الجامعات، ومَن يقومُ بذلِك ؟

إن الرّقيَّ بالعربية يستلزمُ من المسؤولين التربويّين وأصحابِ القرارِ البيداغوجي والشأن التعليمي الرجوعَ إلى المصادر اللغوية والنحوية، لكسر الحواجز النفسية المُفتَعَلَة بين القارئ الطالب وبين أمهات المصادر. وقبل ذلِك أوافق العلاّمَة عبد الرحمن ابن خلدون الذي ذهب إلى أن تعليمَ النصوص المنتقاة، وإقراءَها للطّلاّب والتلاميذ، وتدريبَهم على التّعامل معها مقدَّمٌ على تلقينِهم القواعدَ، فكثرةُ النصوص تكوِّن الملَكَة اللسانية، وكلما عُلِّم التلميذُ طريقَةَ قراءة النصوص قراءةً سليمة وفهمها فهماً صحيحاً، اقتربَ من تعلُّم اللّغة وسَهُل عليه بعد ذلِك فهمُ القواعد واستيعابها. وأضربُ مثالاً بسيطاً للزيادَة في الإيضاح: إن أعلام الأدب واللغة العربيين في العصرِ الحديثِ وعصرِ النهضةِ كانوا من حَمَلَة النصوص الفصيحَةِ ومن حَفَظَتِها؛ فكانوا يحفظون النصوصَ ابتداء من القرآنِ الكريم والحديثِ النبويّ والشعر والخُطَب وعيون النصوص الأدبية العربية ويتمثّلونَها، وقد أثمَرَ حفظُ النصوص جيلاً من الأدباءِ والمبدعين والنّقّاد والمفكّرينَ في العالَم العربيّ، متميزاً في فكرِه وإبداعِه ونقدِه وكتاباتِه، وما زلنا نرجعُ إلى أدب عصر النهضة لنطلعَ على هذا الرصيد، وما زلنا نتداولُ أسماءَ أعلامٍ الأدبِ من

أمثال طه حسين والعقاد والرافعي والمازني، والسياب وصلاح عبد الصبور وعمر أبي ريشة، والمختار السوسي، وعبد الله كنون، وغيرهم كثير... فهؤلاء الأعلام استوعبوا المعرِفة التي أخذوها، عن طريق حفظِ عيون النصوص وفهمها، وما كانوا ليؤلّفوا ويُبدعوا ويُواكبوا أعصُرَهُم بكتاباتهِم الأدبيّةِ لو اقتصروا على المعارِف المختصَرَة، ولكنّهُم انطلقوا في تطويرهِم للغة من أساس لغويّ مَكين.

اللغة العربية ينبغي أن يحملَ همَّها مَن يحمل همّ الأمّة، من العلماءِ والمثقفينَ والمربّينَ وأساتذة الجامعات في أقسامِ اللغة العربية والدّراساتِ الإسلاميّة، وهي مُسنَدَة إلى أساسٍ عَقدي مَتين ورَصيد ثَقافي مَكين وتاريخ وحضارَة عَريقَيْن، فَمَن كان على نصيب كبير من الاهتمام بالشأن الفكري والعلمي والعقَدي، وعَلى نَصيبٍ من الغيرة على تُراث الأمّة وتاريخها وحضارتها فهو الذي تُوكَلُ إليه مهمّة إحياءِ العربية والنهوض بِها وتطويرِها لُمواكبةِ العصرِ ودَواعي التّطوّر. ولا ينبغي أنْ ننسى أنّ أصحابَ القرارِ مطالَبون بإخراج آلاف التوصياتِ التي تمخضت عنها المناظراتُ والمؤتمراتُ والمجامعُ اللغويةُ والأكاديمياتُ، إلى حيز التنفيذ. ولكي تَعودَ اللغةُ العربية إلى تقلُّدِ المكانَة المتميّزة في التّربية والتعليمِ بين الموادّ العلمية والفكرية والمعرفية في الجامعاتِ العربية، يجب على المسؤولين عن الشأن التعليمي أن يُهيّئوا أطرا جامعيّة عاليةً تتولى التفكيرَ الاستراتيجي في إعادة الاعتبارِ للعربية في دواليبِ الحياة الاجتماعيةِ والفكرية والاقتصادية والعلميّة، وتفعيل دور العربية في التّواصل الاجتماعي في المناسباتِ العديدة وعلى منابرِ الإعلام المختلفَة، حتّى

يتمكّن منها التلميذُ والطّالبُ ويألفها الإنسانُ البسيطُ...

والمَقصودُ بإعادة الاعتبارِ للعربية: رفع شعارِ التمكينِ للعربيّة في الجامعاتِ العربية، وهو هَمّ ليست له نهايَة، أي لا يقف عند نهايَة محدّدة، وليس سؤالاً ينقطع بجوابٍ، وليس مطلَبا يتوقّف عند التّحقيق والتنفيذ، إن الدّعوة إلى العربية والتمكين لَها وإحياءَها حتّى تُواكبَ العصرَ مَشروعٌ حضارِيّ وتاريخي كبير يرتبط بذات الأمة وهويتها بل بوجودِها، فإذا انقرضت لغةٌ ما، انقرضَ أهلُها حضاريا وتاريخيا وانقطعت جذورُهم وذابوا في غيرهم، بل أصبحوا مكوّناً من مكوّنات غيرِهم .

أمّا الحالُ التي تُعانيها اللغةُ العربيّة اليومَ، فهي أنّ تدريسها في الأسلاك التعليمية الثانوية والعليا لا يَفي بالغرض المقصود؛ لأنّ العبرَةَ بالنتائج، فالتلاميذ والطّلاّب لا يُحسنون قراءة النصوص العربية قديمها وحديثها، ولا يُحسنون التّواصلَ بالعربية الفصحى، بل يَدرسونَ اللغة العربية بطرقٍ جافّة مبتسرة مختصرة، ولا شكّ في أنّهم يعيشون في وسطِ مشهد لغوي يطبعُه التعدد والصّراع والمنافسَة الشّديدة، فكيفَ السبيلُ إلى الرّقيّ بالعربيّة وتنميتِها ولّما يتمكّنْ منها الطّلاّبُ التمكّنَ الطبيعيّ ؟

من المعلوم أنّ اللغة العربية أدّت وظائفَ تعبيرية عديدة في تاريخها العريق؛ فقد مرت بتجارِبَ غنيّة كانت فيها متعدّدةَ الوظائف؛ فقد كتبَ بِها الفُقَهاء والأصوليون والمفسّرون، وكتبَ بِها أهل العلم في الطّبّ والصيدَلَة والدّورَة الدمويّة والبصرياتِ والرياضيات، وكتب بها الأدباء والنقاد والشّعراء، وكتبَ بِها وفيها اللغويونَ والنُّحاة. وفي ذلِك برهانٌ قويّ

على مرونتِها و عدم استعصائها على مواكبةِ التّطوّر.

أجل، يمكن إعادة تفعيل أثر العربية وتفعيل وظائفها وإحياءِ طاقاتِها التعبيرية، وليس هذا الأمر بمستحيل، وليست العلة في العربية، وإنّما يتعيّنُ على أصحابِ القرارِ التعليمي والتربوي والشأن العلمي والثقافي أن ينهضوا بمهام إحياء العربيّة بإحياء الثقافَة اللغوية والأدبية التي تستند إليْها.

واللغة العربية، طيّعَة بِما تملكُه من طاقاتٍ تعبيريةٍ ونُصوصٍ غَنيةٍ وأدواتٍ اشتقاقيةٍ توليديّةٍ ووظائفَ تعبيريةٍ وإيحائية، ويمكن أن تكونَ لغةَ العربِ والمسلمين في كلّ زمان ومكانٍ وأن تَعيشَ في كَنَف العربِ والمسلمين أينما وُجدوا حتّى ولو كانوا في ديارِ الغرب والعَجَم. وعلى المؤسّساتِ العلمية والأكاديمية والتّربوية والتعليمية بعدَ ذلِكَ أن تُطوّرَ مشاريعَها ومناهجَها في نشر اللغة وتعليمها وإيجاد قنواتٍ جديدة للتمكين لَها وتقريبِها إلى الناس. ومن بين هذه المؤسساتِ الجامعاتُ العربيةُ وأقسام اللغة العربيّة على وجه الخصوص، فهي مؤسسة أكاديميّة تتضمن كلّ الإمكانياتِ العلمية والمعرفية والمنهجية والتربوية لتصحيح مَلَكَة اللغة وتأسيس تواصل لغوي عربيّ سليم، ولكنّ العبرةَ بمَن سينهضُ بهذا التصحيح، ومَن سيُوجّه الطّلابَ التّوجيه الحَسَن، ومَن سيبذلُ معهم الجُهودَ الكافيةَ؛ لاستدراكِ النّقصِ في المَلَكَة والضّعف في التعبير والتواصل، ومَن سيتّخذُ من تعليمِ العربيّة وتمكينِها وتثبيتِها في النّفوسِ رسالةً وثقافةً، ومَن سيضعُ المنهاجَ القَويمَ لتنمتِها وتطويرِها لمواكبةِ مستجدّاتِ العصرِ وسدّ حاجاتِ الدّلالةِ والتّداوُلِ والتّعبيرِ.

٤- رَأي في طرُق "إحياء التّراث اللّغويّ وتطوير الدّلالة والتّداوُل"، في مناهج التّعليم الجامعيّ: تصوُّر نظريّ:

نَعودُ إلى السّؤالِ عن السّبيل إلى الرّقيّ بتدريس اللغة العربية وموادّها في الجامعات:

تراثُ الأمّة في حاجةٍ إلى إحياء وتَجديد. وقد تَعالت الأصواتُ في كلّ مكانٍ تُنادي بكشفِ الغطاءِ عنه، وعُقدت – وما زالت تُعقَدُ- النّدواتُ والمؤتَمراتُ والمُناظراتُ والأيّامُ الدّراسيّةُ للإدلاءِ بآراء ووجْهاتِ نظرٍ في مناهجِ دراستِه و جعْله حاضرًا بين النّاسِ، يَحْيَون به ويُجيبونَ به عن نوازلِ العصرِ... وتنوَّعَت هذه الطّرقُ والمناهجُ و الأدواتُ؛ فمنها ما يرومُ دراسةَ التّراثِ اللغويّ بنــظراتٍ مســتنبَطةٍ منه، أي دراسةُ التّراثِ بالتّراثِ. ومنها ما يدرُسُه بأدواتٍ منهجيّةٍ مُقتبَسةٍ من أدبيّاتِ الغرْبِ وثقافته اللّسانيّة والسّيميائيّة، فينتقي من هذا ما يُناسبُ المنهَجَ، ويؤوّلُ لجوءَه إلى الانتقاءِ بدَعْوى البحثِ عن عيونِ التّراثِ وعَناصرِه الإيجابيّة المتطوِّرة أو القابلَةِ للتّطوّرِ ومُواكبَة العصرِ، ويذهبُ هذا المنهجُ إلى أنّ استعارةَ نموذجٍ ما، أنسبُ طريقٍ لدراسةِ هذا التّراثِ. ومِن الباحثين مَن يُنادي بالتّوفيقِ بين القديم والحديثِ في دراسةِ التّراثِ اللّغويّ؛ أي دِراستِه بما يُناسبُه ولا يُعارِضُه من أدواتٍ منهجيّةٍ حديثة، ولكن تمكّنَ فريقٌ آخَر من تجريدِ اللغةِ العربيّة من النّحوِ وعلوم الآلَة التي دَرَسَتْها، وأخرَجَ إلى ساحةِ البحثِ والدّرسِ طرُقاً ونَماذجَ حديثةً مُقتبسَةً، لدراسةِ اللغةِ العربيّة في مُحيطِها الثّقافيّ والاجتماعيّ الرّاهنِ، مع استبعادِ كلّ الظّواهِرِ اللغويّة التي لا تُواكبُ

العصرَ والتّطوّرَ، والحرصِ على تحقيق التّناسُبِ بين المادّةِ اللّغويّةِ المُنتَقاةِ المدروسةِ وبين المناهجِ اللسانيّةِ الواصفة والمُفسِّرَة[١] .

و أريدُ أن أبديَ — في سياقِ الحديثِ عن البحث عن سُبُل تطويرِ مناهجِ تدريس اللغةِ والأدب العربيّيْن في الجامعات - رأيًا في الموضوعِ، أظنُّ أنّ تطبيقَه في تدريس الموادِّ العربيّة في أقسامِ اللغةِ العربيّةِ، أمرٌ يسيرٌ لا يكلِّف جهودًا نظريّةً وعمليّةً كبيرةً، ولكنّه يتطلّب عملَ فريقٍ من الباحثينَ ذوي العَددِ والعُدَد والاختصاصات والاهتماماتِ المنهجيّة والعلميّة المختلفةِ، من أجلِ إخراجِ برامجَ ومقرّراتٍ تعملُ على إحياءِ التّراثِ اللغويّ لغاياتِ تطويرِ العربيّة وحلّ مشكلاتِ الدّلالة والتّداوُل، و لا تقتصرُ على إخراجِ التراثِ إلى حيّز الوجودِ لـــمُجرَّدِ الإحياء:

وقوامُ هذا الرّأي أن ننتقيَ من المصادرِ، مصادرِ الأدبِ واللّغةِ والمعاجمِ وكتُب النّوازلِ الفقهيّة، ومن كتب الآداب والمواعظ والحِكَم والتواريخ، والنوادر والأخبار والحكايات واللطائف ورقائق الأشعار، وغيرِها، عددًا من الموادِّ والظّواهرِ ومئاتٍ من الألفاظِ والأسماءِ والأمثلةِ والنّماذجِ التي تزخَرُ بها، ممّا يُتداولُ في عصرِنا أو يُجيبُ عن أسئلتِه أو بعضِ أسئلتِه، أو له بها اتّصالٌ، فيكون هذا الانتقاءُ لثروةٍ لغويّة كبيرةٍ منهجاً جاريًا على جزءٍ كبيرٍ من التّراثِ الذي هو في الأصلِ إنتاج علميّ ضخمٌ كُتب له البقاءُ؛ لِما يتضمّنه من عمقٍ في النّظرِ وجهدٍ في الإنجازِ والتّوليدِ، فلا يصحّ

١– يُمثلُ هذا الاتّجاه فريقٌ كبيرٌ من الباحثينَ اللّسانيينَ العربِ المُعاصرين من أمثال عبدالقادر الفاسي الفهري، وأحمد المتوكّل، ومازن الوعر، وغيرهم...

أن يُستغْنى عنه لمجرّدِ تبدّلِ العصرِ ولا يصحّ أيضاً أن يُتركَ هذا الرّصيدُ الضّخمُ جانباً ثُمّ تُستَعار نماذجُ حديثةٌ مستَنْبَتَة من بيئةٍ غريبة، وُضعت في الأصلِ لتُعالِج قضايا خاصّة بمُنتجيها وبظروفِ إنتاجِها.

فالمَعاجمُ العربيّة القديمة مثلاً، تضمّ آلافًا من المــفــرداتِ اللّغويّة التي ما زالت تصلُح للتّداولِ اليوم، ولكنّها مهمَلة في بُطونِ المعاجمِ تُعاني من غربةٍ شديدةٍ فُرِضت عليها، بسبب ضعفِ هِمَم البحث وقلّةِ من يتصفّحُ المعاجمَ لاستخراجِ المادّةِ اللّغويّة المعجميّة الصّالحةِ للاستعمالِ. ومن الألفاظِ ما هو مستعمَل ولكنّ دلالتَه أصيبت بالتّغيّر عبر تاريخِ اللّغة، وهذا يدلّ على حاجتنا إلى مفرداتٍ مُنتقاة، لسدّ الحاجات التّداوليّة، فالألفاظُ الفصيحةُ دَفينةُ بُطونِ المعاجمِ، والمعاني المتجدّدةُ المُتكاثرةُ مُتداوَلةٌ اليومَ، ولكنّها مُتداولةٌ بألفاظٍ متفاوتة بين الفصاحةِ والرّكّةِ والعُجمةِ وعدمِ الدّقّة؛ فينبغي تغييرُ هذا الوضعِ الدّلاليّ، والبحثُ عن الألفاظِ والعباراتِ الفَصيحةِ التي يُمكنُ بعثُها من مَرقدِها في المعاجم القديمة، ومنحُها النّفَسَ التّداوليّ الحديثَ، وتنزيلها على معاني الأشياءِ و المفاهيمِ المُعاصرة. وبذلك نجعلُ لهذه المعاجم وظيفةً دلاليّةً ونُحدثُ لها نقلةً تاريخيّةً لنعيدَ إحياءَ ألفاظِها. ولا شكّ في أنّ هذه المعاجمَ الضّخمةَ تشتمل على مادّة لغويّة غنيّة مستقاةٍ من الرّسائلِ اللّغويّة، التي جمعَها اللّغويّون من أفواه الرّواة ومن القبائلِ العربية الفصيحة ومن الشّعرِ العربيّ، الذي هو وعاءُ الأمّة ولسانُها المعبِّر عن أفراحِها وأتراحِها وأحوالِها وحضارتِها، أي إنّه مادّة مستقاةٌ من حضارةِ الأمّة في تاريخِها القديم، وينبغي إعادةُ تشغيلِ هذه المادّة اللّغويّة الضّخمةِ، وإعادة استعمالِها

وتوظيفها في يومِنا الذي هو امتِدادٌ لأمْسنا قبلَ أن يكونَ ابْتِداءً لغدنا. ويُضافُ إلى المعاجمِ مصادرُ أخرى مكمِّلَةٌ لها، هي كتب الأدب واللّغة والنّقد والبلاغة، وكتبُ آدابِ الكتّابِ وصانِعي الكلامِ[1] وكُتُب إصلاح المنطق[2]، لِما تتضمّنه من مادّة ثرّة. ويُنبَّه في هذا السّياق على أنّ حملاتِ التّحقيق العلميّ التي شَملت هذه المصادرَ، قد يسّرت لنا أسبابَ الرّجوعِ إليها والإفادة منها، ومهّدت السّبيلَ إليها، واختصرت طرقًا عويصةً تتعلّق بتقنيّات الكتابةِ والقراءة واستخراجِ النّصوصِ الأصليّة، و لّما بدأت مرحلةُ البحث والتّحليل والدّراسة واستثمارِ النّصوصِ المحقَّقة، بدأ الدّارسون يقدّمون هذه النّصوصَ إلى القرّاء بدراستِها من زوايا منهجيّة معيَّنة، وبالتّركيز على جوانب من الظّواهرِ دونَ أخرى، وإلقاءِ الأضواءِ على أركان دون أخرى؛ فصُنّفت الكتب المحقَّقة إلى مواضيع وإشكالاتٍ وظواهرَ، وبُنيت دراساتٌ كثيرة على مصادرَ غزيرةٍ فازداد اتّساعُ هذا التّراث، ولكنّنا لم نستثمرْه الاستثمارَ العمليَّ الذي ينفضُ المصادرَ المحقّقة والمدروسة نَفْضًا، ويُشيعُ ألفاظَها إشاعةً ونشرًا وتداولاً في الحياة اليوميّة وفي الصّحف السّيّارة ... فظلّت كتبُ التّراث، وما تبعها من أبحاث ومصنَّفات ودراساتٍ أكاديميّة، حبيسَةَ الجامعاتِ والأكاديميّات ورفوفِ المكتبات، ولم يحصل لها أيّ أثر في الحياة لوجود حجابٍ حاجز يحولُ دون إخراج محتوياتِ المصادرِ

١- مثل أدب الكاتب لابن قتيبة، وصبح الأعشى في صناعة الإنشا للقلقشندي، وغيرهما ...

٢- مثل إصلاح المنطق لابن السّكّيت .

إلى المجتمع والحياة اليوميّة، بالمناسِب من مناهجِ التّنزيلِ و الإخراج.

وما قيلَ في المعاجم ومصادرِ الأدب واللّغة والنّحو والنّقد والبلاغة، يقال في كتب الفقه والأصول والنّوازلِ ومصنَّفات الحديث وعلومِ القرآن الكريم؛ فإن هذه المصادرَ تتضمنُ من الفوائدِ والمعاني الجليلةِ ما ينبغي أن يجدَ طريقَه ويتبوّأَ منزلتَه في عصرِنا، ففي ذلكَ تمكينٌ لهذه العلوم من توجيه الحياة العلميّة وإشاعةِ نوعٍ من القيم الرّوحيّة والعَقَديّة والفكريّة والمادّية، التي هي قيمٌ مألوفة في تاريخنا لا غريبة عنه، ولكنّها تسير نحو الغُربةِ والغَرابة والاضمحلالِ كلَّما تَقدّمَ الزّمانُ وأهْمِلَ الرّصيدُ العلميُّ وهَيمنَتْ حضارةُ الغرب وسادت قيمُه.

فهذه رؤيةٌ لا يبدو أنها عسيرة التّحقيق، وكلّ ما في الأمرِ أن تُرصَد وسائلُ لتيسيرِ البحث واستخراج المادّة المطلوبة، و فِرَقُ بحثٍ يساعدُ بعضُها بعضًا للتّغلّب على الكثرة الكاثرةِ من الألفاظِ والمعاني وطرقِ التّصنيف.

وبعدَ ذلك تُصنَّفُ الموادُّ المستخرَجَةُ إلى أصنافٍ وأبوابٍ، بحسَبِ المواضيعِ والمعاني والمجالاتِ المُتَداوَلَةِ اليومَ، كَمَيْدانِ الاقتصادِ وميدانِ التّعليم وميدانِ المالِ والأعمالِ وميْدان الطّبّ وغيْرِها، ثمّ تُذيَّل هذه الأبوابُ بالمعلوماتِ اللاّزمة التي يُحتاج إليها في مجالِ التّداول والاستعمال، وتُنشَر في كتُب متخصّصة ودوريّات ومجلاّت، وتُرفَع إلى السّلُطات الرّسميّة المكلَّفَة بالتّعليم، لإدراجِها في مقرَّرات الدّراسة وتوزيعِها على كُتُبِ البرامج التّعليميّة؛ فتكون تلك الدّوائرُ الرّسميّةُ قد أسهمتْ في نَشر علومٍ غنيّة ظلّت رهينةَ بطونِ المصادرِ وكتب التّراث عشراتِ السّنين، ولكنّ إخراجَها إلى

الوجودِ والتّداولِ والاستعمالِ كفيلٌ ببعثِ مبادئَ حضاريّةٍ وقيم فكريّة وعقديّة ثمينة، ترجعُ إلى الأمّة مجدَها التّليدَ، وتُعيدُ تركيبَ بنائها الحضاريَّ، وتصحّح منطلقاتِه التي عَبثتْ بها أيدي الاستعمارِ منذ قرون؛ لأن هذه الأمّة استُنبِتت من جذورٍ قارّةٍ، راسيةٍ، عميقةٍ، ضاربةٍ في التّاريخ، ومثبَّتة بثوابتَ علميّةٍ وعقديّة مكينةٍ، وتصحيحُ المنطلَقات بإعادةِ تأهيلِ التّراثِ العلميّ إسهامٌ في إزالَة التّشويشِ عن تاريخ الأمّة، ومَحْوِ الغبَش عن الأذهانِ، ولكنّ جهودَ إحياء التّراث بمقاصدِ تَصحيح مسيرة التّاريخ وطردِ الغَبشِ عن الأذهان، جعَل الباحثينَ النّاشئينَ يَرجعونَ من جَديد إلى تصفّحِ تاريخِهم، فوَجدوا فيه حضارةً شامخةً اشترَكَ في بنائها جموعٌ كثيرةٌ من العُلماءِ والمربّين، طيلةَ أزيدَ من عشرةِ قرون، وآن لهم أن يُحيوها وينفُضوا عنها الشّبُهات. إن ناشئةَ الأجيال الجديدة، في الجامعات والمراكز العلميّة والأكاديميّاتِ مُطالَبون اليوم بإخراجِ تراثهم وإبراز معالِم حضارتِهم لمقاومةِ «حركة تغريبِ التّراث»، ولِمُسايرَةِ العصرِ ومواكبةِ التّطوّر.

٥- اقتراحٌ عمليّ لحلّ مُشكلات الدّلالة والتّداوُل: استثْمار المعاجِم وكُتُبِ اللّغَة:

لَيْسَ الغرضُ من هذا الاقتراح المعجميّ البحثَ في موضوعِ المعجمِ والمعاجِمِ العربيَّةِ والتَّأْريخَ لهُ، ولا نَقْدَ ما صدرَ من المعاجمِ قديمًا وحديثًا، ولا وضعَ منهجيةٍ حديثةٍ للتَّأْليفِ في المعاجمِ تناسِبُ مطالبَ الاستعمالِ المعاصِر[1]. فهذهِ مواضيعُ قدْ أُنْجزتْ فيها أعمالٌ كثيرةٌ أحاطتْ بالظاهِرَةِ المعجميَّةِ من جوانِبَ كثيرَةٍ، وأَلَّفَ فيها عربٌ ومستشْرقونَ مُنذُ القَرْنِ التّاسِعِ عَشَرَ إلى عَصْرِنا ...

و لكنَّ القصدَ هنا هو الإفادَةُ من المعاجمِ العربيَّةِ القديمةِ التي بُنيَتْ على مادَّةٍ لغويَّةٍ فصيحةٍ من القرآنِ والحديثِ و الشِّعْرِ والأقوالِ والأمثالِ والمعَرَّباتِ التي أَقَرَّها القياسُ اللّغويُّ، واعْتِمادُها أساساً مرجعِيًّا للمفرداتِ التي يحتاجُ إليها الاسْتِعمالُ المعاصِرُ واقتراحُها على برامجِ التعليم الجامعيّ في أقسام اللغة العربيّة، فالغايةُ اسْتعارَةُ كلماتٍ، يدْعو المقامُ وظروفُ الخطابِ والحاجاتُ المتجدِّدَةُ إلى البحثِ عنها في المعجمِ، لسدِّ حاجةِ الدّلالةِ. ويرِدُ في سياقِ هذهِ الاسْتعاراتِ المعجميةِ فائدَتانِ كُبْرَيانِ:

---

[1]- يُعدُّ المنْهَجُ في المعْجَمِ العربيّ من أهمِّ قضايا المُعْجَمِ العربيّ في القديمِ والحديثِ، وقد عدَّ الباحثونَ قضيةَ المنهجِ مُعْضِلَةَ الثّقافة العربيةِ المعاصرةِ، وأزْمَةَ المنهجِ أزمةَ التّفكيرِ العربيّ المُعاصرِ، فنتجَ عن أزمةِ المنهجِ اعْتِسافٌ وفوضى، وعدمُ وُضوحِ رُؤْيةٍ في التّأليفِ المُعجميّ وانْعِدامُ التّخصّصِ في صِناعةِ المعاجِمِ. (انظُر: دراسات في المُعْجَم العربيّ، إبراهيم بن مُراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.١ / ١٩٨٧)

١- أولاهُما تصْحيحُ استِعمالِ "المُتَداوَلِ من الألفاظ"، وذلكَ بِعَرْضِ المُتَداوَلِ منَ الكلماتِ على الوارِدِ في المعجَمِ، مِن أَجْلِ التَّقويمِ والتَّصحيحِ .

٢- وَ الثّانيةُ إِحياءُ ألفاظٍ مهملَة ذات دلالات مسْتعمَلَة. فكم مدلولٍ نفتقِرُ في استِعمالِه وتداوُلِه إلى الدّالِّ المناسبِ له، فنلْجَأُ إلى استِعارةِ التَّرْجَماتِ الجاهزةِ التي لا تَخْضَعُ لمقاييسِ العربيَّة الصَّرْفيَّة والصَّوْتية، بينما تكونُ الألفاظُ المناسبةُ لهذه المعاني مبثوثَةً في بُطونِ كُتُبِ اللّغة والمَعاجم، ولا تَجدُ مَنْ يَتَصَفَّحُها و يُنَقِّرُ عَنْها ويسْتَخْرِجُها. وهُناكَ ألفاظٌ كثيرةٌ مُستعْمَلَةٌ اليوْمَ مِنْ دونِ استِشارَةِ الفَصيحِ منَ المَعاجمِ العربيّة، وإنّما مَرْجعُها إلى التّرْجمَةِ المعاصِرَة، ومنها كلمَةُ « العاطل » التي تُطلَقُ اليومَ، و يُرادُ بها المتردِّد بِلا عَمَلٍ، والعاطِلُ – وكذا العَطْلاءُ – صِفَةٌ لِلَّتي خَلا جيدُها مِنَ القلائد ولم تَلْبَسِ الزّينةَ، والجمعُ عَواطِلُ وعُطَّلٌ[1]، وإنّما دلُّوا عَلى المُتَرَدِّد بلا عَمَلٍ بِـ«الباهِلِ». فَالباهِلُ الْمُتَرَدِّدُ بِلا عَمَلٍ، وهُوَ الرّاعي بِلا عَصا، وامْرَأةٌ باهِلَةٌ لا زَوْجَ لَها، والباهِلُ الذي لا سِلاحَ مَعَهُ[2].

فَيَنْبَغي لَنا أنْ نَسْتَرْجِعَ الحالَةَ اللّغَوِيَّةَ الفُصْحى إلى الحَياةِ العَصْرِيَّة؛ لأَنَّ اللُّغَةَ مُلازِمَةٌ للأُمَّة تُرافِقُها في جَميعِ خُطُواتِها الدّلاليَّة والتّداوليّة. أَمّا اليَوْمَ فَقَدْ أضْحَتْ حَياتُنا اليَوْميّةُ ذاتَ ألوانٍ مُخْتَلفَة، ولَمْ تُسْتَنْبَتْ هذه الحَضارَةُ التي تَغَلَّبَتْ قِيَمُها، في بيئَتِها فَتَخْرُجَ بِطابَعِها الْعَرَبِيِّ، ولكِنَّها انْحَدَرَتْ بِزَيٍّ

١- لِسانُ العربِ: ٤٥٣/١١، عطل. لابْنِ مَنظورٍ أبي الفضلِ جمال الدّين محمّد بن مكرم، دار صادر، بيروت.

٢ - لسان العرب: ٧١/١١، بــــهل.

غَريبٍ وأَسْماءٍ غَريبَةٍ ذاتِ عُجْمَةٍ في طابَعِها، فاتَّصَلْنا بِهذِه الحَضارَةِ الأَجْنَبِيَّةِ، ولُغَتُنا مُخْتَلِفَةٌ عَمّا كانَتْ عَلَيْهِ مُثْقَلَةٌ بِشَوائِبَ مِنَ اللُّغاتِ وَاللَّهَجاتِ.

ويَنْبَغي لَنا أَيْضًا، والحالُ هذه، أَنْ نَعودَ إلى اللُّغَةِ الْفُصْحى فَنَنْشُرَها وَنَبْحَث فيها عَمّا نَحْنُ في حاجَةٍ إِلَيْهِ مِنْ أَلْفاظٍ، نَفُكُّ بِها الطَّوْقَ عَنِ الدّلالَةِ، وَنَنْعَتِق مِنَ الاسْتِلابِ اللُّغَوِيِّ، بِما تَمْتَلِئُ بِه الْمَعاجِمُ مِنْ أَلْفاظٍ. ويَنْبَغي لَنا أَيْضًا، والحالُ هذِه، أَنْ نَعودَ إلى اللُّغَةِ الْفُصْحى فَنَنْشُرَها ونَبْحَث فيها عَمّا نَحْنُ في حاجَةٍ إِلَيْهِ مِنْ أَلْفاظٍ، نَفُكُّ بِها الطَّوْقَ عَنِ الدّلالَةِ، ونَنْعَتِق مِنَ "الاسْتِلابِ اللُّغَوِيِّ"، بِما تَمْتَلِئُ بِهِ الْمَعاجِمُ مِنْ أَلْفاظٍ. وأكثر ما أوردَتْه هذه المَعاجِمُ مُقتصِرٌ عَلى المنتقى المنتقَد، والمتَنَخَّلِ المنتخَبِ، مِمّا يَخْدِمُ الغَرَضَ. وهذِهِ العَوْدَةُ إلى الفُصحى في مَظانِّها وحَفائِرِها[1]، وما يَصْحَبُها مِن مُمارَسَةٍ شَفويّةٍ وكتابيّةٍ، ورِياضةٍ لُغَويّةٍ عَمَليّةٍ -لاستِصْفاءِ المَعْدنِ واستِخْلاصِ النّافِعِ- تُمكِّنُ مِن تَدْريبِ الذّهنِ والذّاكِرةِ على الوَضْعِ الدّلاليّ

١- لا شَكَّ في أنّ العَوْدَةَ إلى اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ الفُصْحى عَوْدَةٌ إلى صِفَةٍ مِنْ أهمِّ صفاتِ اللِّسانِ العَرَبِيّ وهي الاسْتِقامَةُ عَلى الفَصاحَةِ بَعْدَ الذي أصيبَت بِه مَلَكَةُ النُّطْقِ من اللَّحْنِ، وما أصيبَ بِه الكَلامُ مِنْ مَيْلٍ عَنْ جِهَته الصَّحيحَةِ في العَرَبِيّةِ، وهذا اللَّحْنُ مُحْدَثٌ لَمْ يَكُنْ في الذينَ تَكَلَّموا بِطِباعِهِم السَليمَةِ، انْظُرْ: مَقاييسُ اللّغة، لأبي الحُسَين أحْمَدَبنِ فارس، تح. مُصطفى الشّويميّ، بَيروت، ١٩٦٤م، ج:٥/ص:٢٣٩ وانظُرْ في تَعْريفِ اللّحْنِ ومُسْتَوَياته اللّغويّةِ في القَديمِ والحَديثِ كِتابَ: لَحْن العامَّة في ضَوْءِ الدِّراساتِ اللّغويّةِ الحَديثَةِ، د. عَبْدالعَزيز مَطَر، ط. دار المَعارِف، القاهِرَة، ط.٢ / ١٤٠١هـ - ١٩٨١م .

المُناسبِ ، فَيَنْمو الرَّصيدُ اللّفظِيّ الفَصيحُ، ويُسْتَغْنى عن الاسْتعاراتِ اللّغويّةِ الأعجميّةِ الجاهزةِ، أو الاقْتباساتِ اللَّهَجيّةِ غيرِ النِّظاميّةِ، التي تطْغى عَلى حَقيقَةِ الوَضْعِ اللُّغَويِّ الأولى .

وفي هذا السّعْي مُواصَلةٌ لتَقْليد أصيلٍ في العَمَلِ المُعْجَميّ العَرَبي، كانَ بَدَأه أهلُ العربيّةِ منذ القَديمِ، فخصّوا لُغَتَهم بعنايةٍ لم تَنلْها لُغَةٌ أخْرى، وذلك لِما تَتمتّعُ به من عراقةٍ، ونشاطٍ متجدِّد، واتّصالٍ عضويّ بالحياة، فأخرجوا مادّةً مُعجَميّةً ضَخمةً، وحَقّقوا فِكرةَ المعجمِ "الكشّافِ المفتوحِ"[١] الذي يضمُّ مُفرَداتِ العَربيّةِ التي استُقْرِيت في عَصرِها، ويظلُّ مفتوحًا لاستقبالِ مُفرداتٍ جديدةٍ تستجيبُ لمطالبِ العَصرِ، وتخضعُ لشرْطِ القياسِ التّركيبيّ والصرفيّ والصّوتيّ؛ فَفي مُواصَلَةِ هذا التَّقْليدِ الأصيلِ استِحضارٌ للذّاكرةِ المُعْجَميّةِ العَربيّةِ الخِصْبِ، الحَيَّةِ المُتَجَدِّدَة .

وقوامُ هذا الاقتراحِ العَمَليّ أن نبنيَ مُقرّراتٍ وبَرامجَ دراسيّة في أقسام اللغة العربيّة في كلّيّاتِ الآداب، ونخصّ هذه المُقرّراتِ بموادّ لغويّةٍ مُعجميّةٍ رئيسة، نتّخذُ فيها مِنْ بَعْضِ المَصادرِ مَصادرَ مُعْتَمَدَةً، تُسْتَخْرَجُ مِنْها الْمُفْرَداتُ الْعَرَبِيَّةُ الْفَصيحَةُ، وعلى رأسها المَعاجِمُ وكُتُبُ اللُّغَةِ كَلِسانِ

١- تَستجيب المعاجم العربية القديمة لفكرة "المعجم المفتوح" لأن المعجم في أصله مجالٌ مفتوحٌ على خلاف النّحو الذي هو مجالٌ مغلقٌ. انظر في تفصيل هذه الفكرة: المعاجم اللّغويّة في ضوءِ دراسات علم اللّغة الحديث، د. محمد أحمد أبو الفَرَج، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط.١ / ١٩٦٦، ص:١٤، ودراسات في المعجم العربي، إبراهيم بن مراد، ص:٢١٦.

العربِ لابْنِ منظورٍ[1]، ومُعجم الصِّحاح للجوهرِيّ، والمُعْجَم في بقيّةِ الأشياءِ لأبي هلالٍ العسكريّ، والمُزْهِر في علومِ اللّغةِ وأنواعِها لجلالِ الدّين السّيوطي، والمُخَصَّص لابْنِ سيدَه[2]، وكِتاب النّوادرِ لأبي زيدٍ الأنصاريّ، وكُتب الفُروقِ في اللُّغةِ، و كُتُب الإبدالِ، وما اتّفَقَ لفظُه واخْتَلَفَ معْناه، وما اتّفقَ مَعْناه أو تَقارَبَ واختَلَفَ لَفْظُه، والرّسائلِ اللّغويّةِ التي اتُّخِذت نَواةً لتأليفِ المعاجمِ المتخصِّصَة، منها ما أُلِّفَ في اللّبنِ، والمطرِ، والسّيْفِ، وأسْماءِ الوُحوشِ والإبِلِ والخيْلِ والشّاءِ، والنّباتِ والنّخْلِ والكرْمِ والزّرْعِ وخَلْقِ الإنْسانِ... وأصْحابُ هذهِ الرّسائلِ تَشابَهَتْ جُهودُهُم، ومَهَّدوا السّبيلَ لنشْأةِ المعجمِ العربيّ[3] المُتَخَصِّصِ. وأشهرُ من ألّفَ فيها من اللّغويّينَ النّضرُ بْنُ شميلٍ (ت.٢٠٣)، وقُطرُبُ بنُ المُسْتَنيرِ (ت.٢٠٦)، وأبو عُبَيْدَةَ معْمرُ بنُ المثَنّى (ت.٢١٠)، وأبو زيدٍ الأنصاريّ (ت.٢١٤)، وأبو سعيدٍ الأصْمَعيّ

١- تكمنُ أهمّيّةُ معجمِ "لسانِ العربِ" في أنّه اسْتقى مادّتَه المعجميّةَ الضّخْمةَ من خمسةِ مصادرَ هي"التّهذيب" للأزهري (ت.٣٧٠)، و"الصّحاح" للجوهري (ت.٣٩٣)، و"المحكَم" لابْنِ سيده (ت.٤٥٨)، و"الحواشي" لابنِ برّيّ (ت.٥٨٢)، و"النّهاية" لابنِ الأثيرِ (ت.٦٠٦) ، وهي مصادرُ وفّرتْ له مادّةً لغويّةً غزيرَةً وانتظمَها في مجْموعٍ مُحْكَمِ التّأليفِ.

٢- مُعْجَم "المخَصَّص" لابْنِ سيدَه الأندَلُسي مُعجمٌ بُنِيَ على المَوْضوعاتِ، وطريقَتُه مُسْتَقاةٌ في الأصلِ من الرّسائلِ اللّغويّةِ الأولى..

٣- انظر: دلالات الألْفاظ، د.إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط.٢ / ١٩٦٣، ص:٢٢٥-٢٣٢.

(ت.٢١٤)...[١]

قلت: يمكنُ أن تُتّخذَ هذه الكتبُ ونَظائرُها مَصادِرَ مُعْتَمَدَةً، تُسْتَخْرجُ منْها الْمُفْرَداتُ الْعَرَبِيَّة الْفَصيحَةُ، وتُرتَّب على نحوٍ مخصوصٍ من التّرتيبِ والتّأْليفِ، حتّى يَتَمَكَّنَ من اسْتِعْمالِها الْمُسْتعمِلُ، للدّلالَة عَلى مَدْلولاتٍ مُتَداوَلَة بَيْنَنا الْيَوْمَ. وسَيَقودُ هذا المِعْيارُ إلى الاسْتِغْناءِ عَنْ كَلِماتٍ مُتَداوَلَةٍ الْيَوْمَ، لا يضبِطُها ضابطٌ من قياسٍ أو سَماع، واتّخاذِ أُخْرى مِنَ الْمُعْجَمِ الفصيحِ بَدَلاً مِنْها لاجْتماعِهِما في الدّلالَةِ عَلى الشَّيْءِ الواحِدِ، هذا مع الحرْصِ على تهذيبِ كلِّ مبحثٍ وتخليصِه مما لا يَحْتاجُ إليه المتكلِّمُ، ومما لا يدورُ في دائرَةِ تَداوُلِه العلميّ .

١- ولا ينبغي أن ننسى ما أُلّفَ من قبلُ، في مضْمارِ المعاجمِ المتخصّصةِ من كُتبٍ يونانيّةٍ نُقلتْ إلى اللّغةِ العربيّةِ، كالمقالاتِ الخَمْسِ، أو كِتابِ الحَشائشِ، للعالِمِ اليونانيِّ "ديوسقريديس العين زَرْبي" (من ق.١م)، وهو مِن نقلِ "اصْطفن بن بسيل" (من ق.٣م)، وإصْلاحِ حُنَيْن بْنِ إسْحاقَ (ت.٢٦٠)، وكِتابِ الأدويَةِ الْمُفْرَدَة للعالِمِ اليونانيّ "جالينوس" البرْغاميّ (ت.١٩٩م)، وهو من نقْلِ حُنَيْن بْنِ إسْحاقَ في إحْدى عَشْرَةَ مَقالَةً. والكِتابانِ طبّيّانِ صيدليّانِ موضوعُهُما الأدويةُ المفردَةُ، أي مُفْرَداتُ المواليدِ الثّلاثة: النّبات والحيوان والمعادن... ومثلُ هذا الضّربِ من التّآليفِ العلميّةِ القديمة المتخصِّصَة كثيرٌ... وممّا أُلِّفَ في المعاجمِ المتخصّصةِ (في القرنِ التّاسعِ عَشَرَ) الْمُعْجَمُ الْمُفَصَّلُ في أسْماءِ الملابسِ عندَ العربِ، للمستشرِقِ "دوزي" (ت.١٨٨٣م).

انظر تفصيل هذه المعاجم المتخصّصة كتابَ: دِراسات في المعْجَم العربيّ، لإبراهيم بن مراد: ص:١٠.. و١٩٩.. وص:٣٧٦..

ولا شَكَّ في أنّ هذا الْمَنْهَجَ سَيُخْرِجُ إلى التَّداوُلِ ألفاظًا أصْبَحَت اليَوْمَ نسْيًا مَنْسيًّا أوْ كادَتْ، وباتَتْ «مُعَطَّلَةً»، وباتَ الطّلاّبُ والكُتّابُ والباحِثونَ لا يَجِدونَ بَيْنَ أيْديهِمْ، عنْدَ إرادَةِ التَّعْبيرِ عَنْ مَعنى منَ المعاني إلاّ كَلماتٍ ذاتِ دلالةٍ عامَّةٍ يُمْكِنُ أَنْ تَصِحَّ في أَكْثَرَ منْ مَوْطِنٍ، وهذا يُفْضي إلى الاسْتِغْناءِ عَنْ أَكْثَرِ مُفْرَداتِ اللُّغَةِ وإحْلالِ الأَلْفاظِ الْعامَّةِ الُمحْتَمِلَةِ مَحَلَّها، وفي ذلكَ إكْراهٌ لقِلَّةٍ منَ الأَلْفاظِ عَلى التَّعْبيرِ عَنِ الْكَثْرَةِ الكاثِرَةِ منَ الْمَعاني، ويَعْقُبُ هذه الحالَ نَعْتٌ للّغَةِ بالقُصورِ عَنْ مُواكَبَةِ العَصْرِ ومُجاراةِ الحَضارَةِ.

بَيْنَما الْعَرَبيَّةُ لسانٌ قَدْ فُتِقَ بِضُروبٍ مِنَ الأَلْفاظِ، جُعِلَتْ تَسْمِيَةً للأَشْياءِ لِتُحْتازَ بِأَسْمائِها، ويَنْمازَ بَعْضُها مِنْ بَعْضٍ بحُروفِها وأَصْواتِها؛ فَقَدْ جَمَعَتِ العرَبيَّةُ بيْنَ أَلْفاظٍ تَدُلُّ عَلى الشّيْئيْنِ المخْتَلِفَيْنِ، كالبَشَرِ الذي يَقَعُ عَلى العَدَدِ القَليلِ والكَثيرِ، والجَلَلِ الذي يقَعُ عَلى العَظيمِ والصَّغيرِ، وألْفاظِ الشَّيْئَيْنِ الُمتَضادَّيْنِ كَالنَّهَلِ الواقِعِ عَلى العَطَشِ والرِّيِّ، وألفاظٍ تَدُلّ عَلى الأشْياءِ الُمخْتَلِفَةِ كالجَوْنِ الواقِعِ عَلى السّوادِ والبَياضِ والحُمْرَةِ، وكَالسُّدْفَةِ الواقِعَةِ عَلى النّورِ والظّلْمَةِ وما بَيْنَهُما منَ الاخْتِلاطِ، والأَسْماءِ الُمتَرادِفَةِ، كَقَوْلنا في الحِجارَةِ حَجَرٌ وَصَفاةٌ ونَقَلَةٌ[1]، والأَسْماءِ الُمشْتَرِكَةِ التي تَقَعُ عَلى عِدَّةِ أَنْواعٍ كالعَيْنِ لِحاسَّةِ البصَرِ، ولِنَفْسِ الشَّيْءِ، وللرَّبيئَةِ، ولِجَوْهَرِ الذَّهَبِ، ولِيَنْبوعِ الماءِ، ولِلْمَطَرِ الدّائِمِ ، ولِحُرِّ الَمتاعِ، ولِحَقيقَةِ القِبْلَةِ.

فَهذه المواضيعُ وأَمْثالُها، يُمْكِنُ اتِّخاذُها مَباحِثَ، يُجْمَعُ بوَساطَتِها ما تَنَشَّرَ مِنْ أَجْزاءِ اللُّغَةِ، وتَشَعَّبَ وتَفَرَّقَ، فَاحْتاجَ هذا النَّشَرُ إلى الْتِئامٍ وَ النَّثْرُ إلى انْتِظامٍ .

١- النَّقَلَةُ : الحِجارَةُ كالأَثافي والأَفْهارِ [اللِّسان:نقل]

هذا، وإنّ أَلْفاظَ اللّغةِ أكثرُ من أن تُحْصى في أبوابِها ومَواضِعِها من المُعجمِ ممّا قُيِّدَ في رسائلَ لغويّةٍ مختلفةٍ، تدورُ حولَ مواضيعَ معيَّنةٍ جامعةٍ، كالآباءِ، والأمّهاتِ، والأبناءِ، والأصواتِ، والأزمنةِ، والحَشراتِ، والطّيرِ والسِّلاحِ، والإبلِ، والخيلِ، والغرائزِ، والجرائمِ، وغيرِها... فلسانُ العربِ أوسعُ الألسنةِ مَذهَبًا وأكثرُها ألفاظًا ولا يكادُ يُحيطُ بجميعِ علمِ هذا اللّسانِ إنْسانٌ غير نبيٍّ[1].

١- هذه في الأصلِ مقالة الإمام الشّافعيّ رحمه الله الذي نصَّ على أن «لسان العرب أوسع الألسنةِ مذهبًا، وأكثرها ألفاظًا؛ ولا نعلمُه يحيط بجميعِ علمِه إنسانٌ غير نبيّ...». انظر: الرّسالة، محمّد بن إدريس الشّافعي، تح. أحمد محمّد شاكر. ط. دار الفكر، بيروت، ص:٤٢. والمزهر للسيوطي، تحقيق: محمّد أحمَد جاد الْمَوْلى، مُحَمّد عَلِيّ البجاوِيّ، محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفِكْر، بيروت، ج١/ص٦٥.

٦- الكلمةُ المُعجميّةُ محورُ التّجْديد وأساسُ تَطوير المُقرّراتِ الجامعيّة:

الوحدةُ اللغويّةُ المُعجميّةُ التي سيَجْري في إطارِها التّجديدُ وستُدرَجُ في سياقِ التّطوّر، هي الكَلمةُ؛ فهي العُنصرُ الذي تمتدُّ إليه جُهودُ إبداعِ المُصطلحاتِ وعملياتُ توليدِ الألفاظِ للدّلالاتِ الجَديدَة، وهي النواةُ المقصودَةُ من تَحديثِ المَعاجم وإعادةِ ترتيبِها وإخراجِها من هَيئتها المَوروثَة إلى صيغةٍ تُواكبُ مَطالبَ العصرِ، فالكلمةُ المعجميّةُ تحتاجُ إلى إعادة ترتيبٍ، وإلى تمديد الدّلالَة وتوسيعِ آفاقِها حتّى تصلُح لإعادَة الاستعمالِ، وللاستثمارِ الواسعِ، ويبدو أنّ المنهَجَ الأمثَل في تجديد المعجَم، هو اقتراحُ استثمارِ الكلمات الفصيحَة لتمديدِ دلالاتِها حتّى تَقوى على التعبير عن المَعاني الجَديدَة والمَجالات المُستحدَثَة؛ فقد تطوّرَت هذه المَجالاتُ تطوّراً لافتاً للنّظر حَتّى أصبَحَ لكلّ ميدانٍ معجَمٌ خاصٌّ تُغتَرَفُ منه المُصطلحاتُ، وأصبحَ العلمُ يتطوّرُ بتطوّرِ المُصطَلَحاتِ ونشوءِ اللغةِ الخاصّةِ والمَعاجمِ المتخصّصَة، بل أصبَح العالَم الرّاهنُ يتطوّرُ بتطوّرِ لُغاته؛ إذ أخْرِجَت من ظلمةِ الجُمودِ وبُعثَتْ لتعبّرَ عن العلوم والتّقنياتِ الحديثَة، كَما فُعِلَ باللغةِ الصّينيّة والعبريّة وغيرِهما من اللغاتِ القَديمةِ التي تطوّرَ أهلُها اليومَ تطوّراً كبيراً، ولهذه الدّواعي يُمكن أن نتصوّرَ أنّ العربيّةَ من أوْلى اللّغاتِ التي يسهلُ وضعُها في مَدارِج التّحديثِ ورَكبِ التّطوّرِ ومواكبَة العصرِ، وأنّه يُمكن أن يُطوّرُ الخطابُ اللغويّ لمواكبةِ الواقعِ العلميّ والتّعليميّ، وأن تنهضَ بهذه المهمّة المؤسساتُ والأكاديمياتُ والجامعاتُ، فَلم تعد العربيّةُ لغةً ترتبطُ بنفسياتِ متكلّميها القُدماءِ وتُعبّرُ عن حاجاتهم كما عُهِدَ في الشعرِ الجاهليّ الذي ربطَ اللغة بالبيئة العربيّة وعناصرِها ولم يتجاوزها، ولكنّها

تجاوزَت المحلّيّةَ والخُصوصيّةَ إلى درجةٍ عاليةٍ من الشّمولية، اكتسبتْها من القرآن الكَريم الذي فجرَ يَنابيعَها وأخرجَ طاقاتِها التعبيريّة والبلاغيّةَ، وجعَلَ منها وعاءً لرسالةِ القرآنِ الكريم.

وهكَذا فالكلمَةُ[1] لها حضورٌ بارزٌ في تطوّر اللغة وانفتاحها على عصرِها؛ فهي وَحْدَةٌ لُغويّةٌ مُؤَلَّفَةٌ من سلْسلةٍ من الأصواتِ المتّصلَة، لَها بدايةٌ ونهايةٌ، ولها وظيفةٌ تركيبيّةٌ، وتدلُّ عَلى مَعْنىً في ذاتِها[2]. ويدورُ المُعْجَمُ حولَ الكلمةِ إيضاحًا

١- بَذَلَ عُلَماءُ العَربيةِ ورُواتُها جُهودًا ضَخمةً في خِدمةِ "الكَلمَة"، فَقَد أخَذوا اللّغةَ عَن فُصَحاءِ العَرب الذين يوثَقُ بعَرَبيّتهِم في الجاهليةِ وصَدرِ الإسْلامِ إلى أواخرِ القَرنِ الثاني الهِجري في الأمصار، وإلى أواسطِ القرن الرّابع في الجزيرة العربية، أمّا من جاؤوا بعد هذه الرقعة الزمنية وتعلموا العربية بالصناعة والقواعد فهم المولَّدون، و لم يُستشْهَدْ بكلامهم في اللّغة والنّحو، ولكنّه ظلّ محفوظًا معروفًا، بل قسّمه العلماءُ إلى أقسامٍ: فمن المولَّد ما اشتُقَّ على أساليبِ القياس العربي، ومن أنواع المولّد ألفاظٌ نُقِلَت من معناها الأصلي إلى معنى علميّ، ومنها معرَّباتٌ كثيرة مضمّنةٌ في بطون الكتب العلمية... وهذه الأنواع من المولّد صحيحةٌ لأنها مقيسةٌ على القواعد العربية ويمكن إدخالها في المعاجم الحديثة. وقد أجاز المجمع العلمي العربي بدمشق ما جرى من المولَّد على أقيسة كلام العرب من مجاز أو اشتقاق أو نحوهما، وحُكمُه أنّه عربي سائغ، وأجاز استعمالَ بعض الألفاظ الأعجمية عند الضرورة، على طريقة العرب في تعريبِهم. انظر: مجلّة المجمع العلمي العربي، المجلّد: ٤٠، جمادى الآخرة ١٣٨٥- أكتوبر ١٩٦٥، ص: ٧١٥.

٢ - انظر ما ذكرَه د. أحمد أبو الفرج في كتابه: المعاجم اللّغويّة في ضوءِ دراسات علم اللّغة الحديث، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط.١ / ١٩٦٦، ص:٩، =

وشرْحًا، ليجْلُوَ المعنى المعجميَّ[١]؛ لأنّ مدارَ المَعاجِمِ على كشفِ مَعاني الكَلماتِ، التي تدورُ معها في الاسْتِعْمالاتِ المُخْتلفةِ. ولا شكّ في أنّ المَعْنى المُعْجميَّ معنى لُغويٌّ، لأنّه قابلٌ لأن يُعَرَّفَ بِهِ في المداخلِ المعجميّةِ، وخاضعٌ لمقاييسِ الشّرحِ اللّغويّ، ولكنّه، قبلَ ذلكَ، مَعنًى ذو طابعٍ اجتماعيّ تَداوُليّ؛ لأنّه المعنى الذي يفهمُه الفردُ في مُجْتمعه من ألفاظِ لغتِه، ويُوافقُه عَلى ذلكَ بَقيّةُ الأفْرادِ.

ويُضافُ إلى حقيقةِ الكلمةِ – بوصفِها وحدةً رئيسةً في الجملةِ والنّصّ – أنّ التّطوّرَ الذي ينبغي أن تُواكبَه اللغةُ وتنخرِطَ في مُقتضياتِه، يتأثّرُ هو نفسُه باللغة وبطريقتِها في التّفكيرِ والتّعبيرِ، فَما من لغة إلاّ ولها طريقةٌ مخصوصةٌ في إدراكِ العالَم وتصوّرِ الأشياءِ، وتفسيرُ هذه النسبيّةِ أنّ التّطوّرَ المُعجميّ الدّلاليَّ الذي يُتصوّرُ للغاتِ على وجه العُموم وللغةِ العربيّة على وجه الخُصوصِ، فيُلحقها بالعصرِ، تطوّرٌ مُقيّدٌ بخصائصِ اللغةِ؛ إذ إنّ للغةِ طريقَتَها في مواجهةِ الجَديد ومواكبةِ العصرِ؛ وقد شهدَت اللغةُ العربيّةُ عبرَ عُصورِها هذا الضربَ من التّطوّرِ المُقيَّد، وذلكَ من خلالِ ما عُرِفَ بالدّخيلِ والمُعرَّب، وهي ظاهرةٌ تدلّ على انفتاح اللغة العربيّة على قضايا عصرِها وانخراطِها في سلك التّطوّر العامّ .

إنّ الكَلِمَةَ نَواةُ المُعْجَمِ، بَل نَواةُ اللّغةِ كلِّها، ووَحْدتُها الأساسُ، واللغةُ أداةُ إدراكٍ ومَعرِفةٍ وتَفكيرٍ، ووَسيلةٌ للبيانِ والتّعبيرِ، وهذِه صِفاتٌ مألوفةٌ مَعروفةٌ،

= عن الكلمةِ و تَعاريفِها و مُشْكلاتِ هذِهِ التّعاريفِ وقُصورِ بعضِها ...

١- انظر كتاب د. تمّام حسّان: مناهج البحثِ في اللّغة، في خصوصِ بعضِ الإشكالاتِ المتعلّقة بتعريف الكلمة قديمًا وحديثًا... (مناهج البحث في اللّغة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ١٤٠٠-١٩٧٩، ص:١٥٨ و ما بعدها)

تتلقّاها النّفوسُ بالقَبولِ. وتتألّفُ اللّغةُ مِن جُملٍ دالّةٍ، مُركَّبةٍ من ألفاظٍ دالّة، لكنّ هذه الألفاظَ ليست محدودةَ المعاني حدًّا قاطعًا في كلِّ لِسانٍ، وليست الجملُ المركَّبةُ من تلك الألفاظِ بمحدودةِ المعاني والأساليبِ والوجوه، وهذا أمرٌ يتعارضُ وقُدرَةَ اللّغاتِ على البيانِ والإيضاحِ، ويُخالفُ البداهةَ التي توجبُ أن يكونَ اللّفظُ الذي نستعملُه محدودًا في دلالتِه؛ إذ كيفَ تكونُ كذلكَ، وألفاظُها وجُمَلُها تحتملُ أكثرَ من مَعنًى، وأكثرَ من وجهٍ، ويَختلفُ عليها النّاسُ على استِعْمالِهم له؛ فلم يمنعْهم اختِلافُهم على مَعاني ألفاظِ اللّغةِ وجُمَلِها أن يَستعمِلوها مِنْ أجلِ البَيانِ، الذي بِه يَنْمازُ الإنسانُ عَن سائرِ المَوْجوداتِ، و"الاختْلافُ" المذكورُ عَقَبَةٌ في طريقِ البيانِ، وقَد أوتيَ الإنسانُ القدرةَ على اجْتيازِها[1] بطرُقٍ كَثيرةٍ وألفاظٍ جَمّةٍ... فاختْلافُ دلالاتِ اللّفظِ الواحدِ والجُملةِ الواحدةِ صفةٌ طارئةٌ عَلى جسمِ اللّغةِ عندَ تأديتِها وظيفةَ البيان، وهي طريقةٌ تَطوّرت مَعَ تطوُّرِ اللّغةِ عَبر تاريخها الطّويلِ، عِندَما انتقلَت دلالةُ الألفاظِ والجُملِ مِن وُضوحِ الحُدودِ إلى تَعدُّدِها وغموضِها، ثمّ تدرّجَ تطوّرُ الدّلالةِ، من مَعنى بَسيطٍ إلى آخَرَ مُركّبٍ، ومن حقيقةٍ إلى مَجازٍ... وتتلاحقُ المعاني الطّارئةُ على اللّفظِ الواحدِ، وتَتزايدُ وتتراكمُ، والحقيقةُ أنّه ينبغي التّسليمُ ببداهةِ هذا الطّارئِ الذي أصيبت به دلالاتُ الألفاظِ والجُملِ، وذلكَ بمُحاولةِ إدْراكِ الرّوابطِ التي تَربطُ المَعاني القَديمَةَ بالمَعاني الطّارئةِ في

١- سمّى الأستاذ محمود محمّد شاكر رَحِمَه الله هذه القدرةَ عندَ الإنسانِ "بالقُدرَةِ عَلى اجْتيازِ مِحْنَةِ البيانِ"، أي «محنة اللّغة التي لا تكاد تستقرُّ حدودُ ألفاظِها ولا حدودُ جُمَلِها »: أباطيل وأسمار، الأستاذ محمود محمّد شاكر، مط. المدني، القاهرة، ط.٢ / ١٩٧٢، ص:٥١٥.

اللّفْظِ الواحِدِ، رَبْطًا مَتينًا، يُؤدّي إلى صورةٍ جامعةٍ، ويتَعيّنُ على الإنسانِ أن يبنيَ تَفكيرَه وهو يَستعملُ اللّغةَ، على إدراكِ هذه الرّوابطِ وحُسنِ تقديرِها وفَهمِها وعَدمِ تَغليبِ بَعضِ المَعاني الطّارئةِ، عَلى بَعضٍ، حتّى لا يخرجَ عن المقصودِ من العبارةِ، وإنّ انْحيازَه إلى جهةٍ من المعنى دونَ أُخْرى، يؤدّي به إلى الشّططِ في الفهمِ، وإلى سوءِ التّفْسيرِ والتّأويلِ، وإلى الاقْتصارِ على معنى دونَ آخَرَ. وفي ذلكَ قُصورٌ في الفهمِ وإهدارٌ لباقي المعاني. ويدخُلُ في هذا البابِ كلُّ الألفاظِ التي ترسّبت عليها أصولٌ جوامِعُ في الدّلالة[1]، بفعلِ التّطوّرِ ومواكبَةِ العَصرِ، يسترشِدُ بِها العقلُ في تفكيرِه واسْتدلالِه، ودليلُه في الاسْتِرْشادِ بتلك الأصولِ المتشعّبةِ المتباينةِ، ضوابِطُ تَعْصِمُه من زَلَلِ اللَّبسِ عند اختلافِ المَعاني، وتشدُّه إلى المَعنى المُناسبِ لَمقاصِدِ النّصِّ، حتّى لا يُدْخِلَ في تَفْسيرِ مَعنى النّصِّ ما ليسَ منه.

هذه هي الكلمةُ "نواةُ المُعجَم"، وهذا أثرُها في تطوّر دلالاتِ الألفاظِ والجُمَلِ، وهذه مكانتُها وخطرُها في إلحاقِ اللغةِ بركبِ الحضارة ومواكبةِ التّطوّر.

١- من هذه الألفاظِ التي لها في الذّهنِ صورةٌ جامعةٌ لفظُ "الدِّين" ... انظر تفصيلَ معاني هذا اللّفظِ ومحاولة بلوغِ كنه الرّوابطِ التي تجمعُ هذه المعاني: أباطيل وأسمار، ذ. محمود محمّد شاكر، مط. المدني، القاهرة، ط.٢ / ١٩٧٢ ص:٥١٨-٥٥٢.

٧- الكلمةُ المُعجميّةُ والحُقولُ الدّلاليّةُ: نَماذجُ تطبيقيّةٌ:

يتعلّقُ الأمرُ في هذه الفقرَة بالمصادر اللّغويّة التي ينبغي للطّالبِ الجامعيّ أن يُحيطَ بِها ويستقرِيَها ويستخرِجَ منها المادّةَ اللغويّةَ المعجميّةَ؛ ذلِك لأنّ هذه الموادَّ المعجميّةَ المتناثرةَ في المصادرِ المذكورةِ هي الثّروةُ اللغويّة التي يُحتاجُ إليْها لسدّ حاجاتِ التّداوُلِ والدّلالة بالاعتمادِ على اللغة الأمّ ومن غيرِ اللجوءِ إلى الاستعارةِ من اللغاتِ الأخرى، ففي المصادرِ اللُّغويّة على اختلافِ فُنونِها مَوادُّ لغويّةٌ تَدورُ دلالتُها على حَقلٍ دلاليّ واحدٍ أو فَنٍّ واحد أَو مِحْورٍ واحِدٍ جامعٍ لَها، وهذا الاخْتصاصُ يُيَسِّرُ للباحِثِ الجامعيّ والمتكلِّمِ الفصيحِ، أمرَ الرجوعِ إلى مفرداتِ هذا الفنِّ وإخْراجِها إلى حيِّزِ الاستعمالِ والتَّداوُلِ، لسَدّ الفراغ في ذلِك الفنِّ أو ذلك الحَقل الدّلاليّ.

وأَجعلُ من كتابِ «المُعْجَم في بقِيَّةِ الأَشْياءِ» لأَبي هلال العسكريّ[١] على سبيل المِثالَ، بعدَ اخْتصارِه والانْتقاءِ منه، وَمُعْجَمِ «لِسانِ الْعَرَب» لابْنِ مَنْظورٍ[٢]، وكِتابِ «الْمُزْهر في عُلومِ اللُّغَة وَأَنْواعِها»، لِجلالِ الدّين السّيوطيّ[٣]، نَماذجَ مَصدرِيَّةً أَستخرِجُ منها أَسماءَ «بَقايا الأَشْياءِ» مَثلاً؛ لِفَرْطِ

---

١ - المُعْجَمُ في بَقِيَّةِ الأَشْياءِ لأَبي هلال العسْكَرِيّ الْحَسَنِ بْنِ عَبْدِالله، تَحْقيق: إبراهيم الأبياريّ وعبد الحفيظ شَلَبي، مَطْ. دار الكتب المصريّة بالقاهِرة، الطّبعة الأولى ١٣٥٣هـ-١٩٣٤م .

٢- لِسان العَرَب لابْنِ مَنْظور أَبي الفَضْلِ جَمالِ الدّينِ مُحَمَّدِ بْنِ مكْرمٍ، دار صادِر، بَيْروت.

٣- المزْهرُ في عُلومِ اللُّغَةِ وَأَنْواعِها لِجَلالِ الدّينِ السّيوطِيّ، تَحْقيق: مُحَمَّد أَحْمَد جاد =

الحاجةِ إلى ما يدلُّ على الْبَقايا، وكَبيرِ الانْتِفاعِ بِها. وهو فَنٌّ من التَّأْليفِ نادرٌ. وأَتَّخذُ في استخْراجِ هذه المُفْرداتِ من المصادِرِ المذكورَةِ مقياسًا للاختيارِ، آخذُ بوَساطَتِهِ وأَدَعُ، بحسبِ ما يحْتاجُ إليهِ المسْتَعْمِلُ اليوْمَ، وتدْعو إليه حاجاتُ الدّلالةِ والتَّداوُلِ

= الْمَوْلى، مُحَمّد عَلِيّ البجاوِيّ، مُحَمّد أبو الفضْل إبراهيم، دار الفِكْر، بَيْروت.

٧-١- الحقلُ الدّلاليّ للقلّة والبقيّة: دلالَةُ الْبَقِيَّة وَالْقِلَّة في الأَشْياء:

ذكرَ اللّغويّونَ لِلْقلّة والبقيَّة أَلْفاظًا كثيرةً يصحُّ أن توصَفَ بها الأسماءُ المختلفَةُ، كَالقليلِ، والنَّزْرِ، والّتافه، واليَسيرِ، والبَخيسِ، والخَسيسِ، والحَقيرِ، والطَّفيفِ. ويُقالُ: تَرَكْتُ الأَمْرَ لِوَتاحَتِه وطَفافَته ونَزارَته وخَساسَته وزَهادَته ... وذَكَروا للمياه بَقايا كالأُمدَة والبُضاضَة والثَّمَد والجُحفَة والرَّشَفُ، وهو وَجْهُ الماءِ الذي تتَرَشَّفُه الإِبلُ بمشافِرِها قليلاً قليلاً، والسُّؤْرُ: ما يَبْقى في الإِناءِ من الشَّرابِ بعد ما شُرِبَ، يُقالُ : أسْأَرَ فُلانٌ مِنْ طَعامِه وشَرابِه: إذا أَبْقى بقِيَّةً. والَصُّبابَةُ: ما يَبْقى في الإِناءِ من الشّرابِ بعدما شُرِبَ، و يُسْتَعارُ في النَّوْمِ كَما يُسْتَعارُ في الشُّفافَة.

وذكروا للأطعمة بقايا أيضاً كالآس وهو بَقِيَّةُ العسلِ في موضِعِ النَّحْلِ، والحُسافُ بقيّةُ كلِّ شيءٍ أكِل فلمْ يبقَ منه إلاّ قليلٌ.

ومن بقايا النبات الَحْطيمُ، والحُفافَةُ بقيّة التِّبْنِ والقَتِّ. والشَّذَبُ بقيّةُ الكَلإِ وغيره.

ومن البَقَايَا التي تتَّصِلُ بالإِنْسَان وَأَعْمَاله الحِفافُ وهو ما بَقِيَ حولَ الصَّلَعَة من الشَّعرِ. والشَّذاةُ: بَقيّةُ القُوّةِ والشِّدَّة. والشّفا: بقيّةُ البَصَرِ. ومن بقايا النّفْس الحُشاشَةُ، والرَّسيسُ وهو بقيّةُ الهوى في القَلبِ والسّقمِ في البدَنِ، والرَّمَقُ والجمعُ أرْماقٌ...

والبقيّةُ من الرّديء الحُثالةُ والحُشاوةُ والقُمامةُ والكُساحةُ والكُناسة، والبقيّةُ ممّا يُلْفَظُ اَلنُّفاثَةُ والنُّفاضَةُ والنُّفايَةُ، والْبَقِيَّةُ عُمومًا الأَثارَةُ.

يُسْتَخْلصُ من عَرضِ هذِه العيّنةِ من المعاني المتعلِّقة "ببقايا الأشياءِ"، أنّ

موضوعَ «دلالَةِ القلّةِ والبقيّةِ في الأشْياءِ» حقْلٌ دلاليٌّ مُعْجميٌّ يتّصِلُ بالحاجةِ إلى اسْتعمالِه ينبغي أن يُعادَ إليه الاعتبارُ وأن يُتّخَذَ جزْءًا من مُعجمِ التّداوُلِ اللّغويّ. ويُستخلَصُ أيضًا أنّ هذه الألفاظَ لا يَنبغي أن تظلَّ حبيسةَ المعاني التي تدلُّ عليها مُباشرةً، ولكن يُمكنُ تَعْميمُها وتَمْديدُ قوّتها الدّلاليّةِ إلى مجالاتٍ جديدةٍ، بالقياسِ عليها، أخذًا بمبدإ سنّةِ التّطوّرِ التي تخضعُ لها دلالاتُ الألفاظِ[1] . فإنّ كثيرًا من الألفاظِ تنتقلُ مَعانيها انْتقالاتٍ عدّةً حتّى تستقرَّ أحيانًا عند المُصْطَلَحِ التّقنيّ الذي تنتهي إليه الكلمةُ أو التّركيبُ. فهي إذًا دلالاتٌ جديدةٌ مُتطوِّرةٌ في ألفاظٍ فَصيحةٍ قديمةٍ أُعيدَ اسْتعمالُها وتمَّ إحْياؤُها. وهي أيضًا تجاربُ لغويّةٌ جديدةٌ ينبغي أن تنتقلَ من جيلٍ إلى جيلٍ، لسدِّ الحاجاتِ المتجدِّدةِ وربطِ الأمسِ باليومِ. ويتعيّنُ على مَناهج البحث العلميّ في كُلياتِ الآدابِ أن تستقرِيَ هذه الموادَّ وتستقصِيَها، وتعرِضَها على بَرامج التّعليم ليُكتبَ لَها الانتشارُ والتّداوُلُ.

٧-٢- الحقلُ الدّلاليّ للفروق:

هذا حقلٌ دلاليّ مُعجميّ آخَر، يَدورُ حَولَ الإبانةِ عَن الفُروقِ الدّقيقةِ بينَ مَعاني الألفاظِ التي تَنتمي إلى حَقلٍ دلاليٍّ واحدٍ. والغَرضُ منه وَضعُ يدِ الطّالبِ الجامعيّ والباحثِ على وجه العُموم، عَلى اختْلافِ المَعاني الذي يوجِبُه اختِلافُ الألفاظِ وإن تَقاربتِ الدّلالاتُ، وتَقويَةُ حاسّةِ التّمييزِ عندَ

١ – في الحديثِ عن تطوُّر اللّغات يُنظر في كتاب: اللّغة والمجتمع، د. علي عبد الواحد وافي، دار إحياء الكتب العربية، مط. عيسى البابي الحلبي وشركاه ، ط.٢ / ١٣٧٠-١٩٥١، ص: ٨-٩٤

الطّالب بينَ دلالاتِ الألفاظِ، وبيانُ أنّ كلَّ لَفْظيْنِ يجْريانِ على مَعنًى من المَعاني فإنّ كلَّ واحدٍ منهما يقتضي خلافَ ما يقتضيه الآخَرُ، وإلاّ لَكانَ حشْوًا لا حاجةَ إليهِ وتَكْثيرًا للّغة بما لا فائدَةَ فيه.

و يَغْلبُ على كثيرٍ من الطّلاّبِ والباحثينَ، أن يَستعملوا اللّفظَ في غيرِ موضعه من المعْنى، ويُعْرَفُ هذا الضّربُ من الأخْطاءِ بالإخْطاءِ[1] في الانْتقاءِ[2]، وهو إخْطاءٌ يشملُ كلماتٍ متقاربةً في المعنى، وذلكَ باستعْمالِ كلِمَةٍ في مُقابلِ كلمةٍ أُخْرى مُقاربةٍ لها في المعنى. ولو تأمّلوا لوَجَدوا أنّ هذا المعنى الذي يَرومونَه لا يُدلُّ عليْه إلاّ بلفظٍ آخرَ مُجاورٍ. ومعْرفةُ الفُروقِ بينَ المَعاني المُتَقاربَة أمرٌ لازمٌ تفرضُه الحاجةُ إلى الدّقّة في الدّلالةِ وإصابة كَبِدِ المعنى باللّفظِ العربيِّ الفصيحِ، وتُعيدُ المَلَكَةَ اللُّغَوِيَّةَ إلى نصابِها بعدَ الاضْطرابِ الذي اعْتَراها في ميدانِ الدّلالة على الأشياءِ المحيطة بِها، فيعودُ الباحثُ الجامعيُّ إلى الإحساسِ بالفُروقِ الدّقيقَة بينَ الأسماءِ لاختلافِ المُسَمَّيات، ومُراعاها في الاستعمال.

و لدلالةِ الفُروقِ المَعنويّةِ في العَربيّة، تراثٌ لغويٌّ ومعجميٌّ كبيرٌ تَرَكَهُ عُلماءُ اللّغةِ، عندما تبيّنَ لهم جنوحُ المتكلّمِ إلى الخلْطِ بينَ الألفاظِ المتقاربةِ، وتجوُّزُه في ذلك. وقد أُلِّفَت كتُبٌ كثيرةٌ في الفروقِ اللّغويّةِ، ولابْنِ سِيدَه الأنْدلسيِّ (ت.٤٥٨) كِتابُ "المُخصَّص"، وهو كِتابٌ نفيسٌ عظيمُ الفائدَةِ

١- الأخطاءُ جَمعُ خطإٍ، والإخطاءُ مصدرُ الفعلِ أخطأ يُخطئُ.

٢- انظر الحديثَ عن الخطإِ في انتقاءِ الكلمات، وعَلاقة ذلك بالمعجم الذّهني عند المتكلّمين، كتاب: المُقارنة والتّخطيط في البحث اللّساني العربي، د. عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، ط.١ / ١٩٩٨، ص:١٦٤.

اجتَمَعَ فيه ما تفرَّقَ عندَ مَن قبلَه، فقد ألّفَه صاحبُه في المواضيعِ المختلفَة، كمَوضوعِ خَلْقِ الإِنْسانِ، الذي تَدْخُلُ تحْتَه جُزْئيّاتٌ وأعراضٌ، لتتميّزَ أسْماءُ كلِّ مسمّىً عن غيرِه وتفترِقَ، ولابْنِ مالِكٍ الطّائيّ الجيانيّ (ت.٦٧٢) كِتاب "الألفاظ المُخْتَلفة في المَعاني المُؤْتلفة"[١]

فهذِه الكتبُ كلُّها نفيسةٌ في بابِها؛ فإنّ الطّلاّبَ وكثيراً من الكُتّابِ إذا أعوزَتْهُم التّرجمةُ والتّعريفُ لاذوا بأن يَنْعَتوا الشّيءَ المُسْتَعْصِيَ، بالنَّوادِرِ، أو يُدْخِلوه في غيرِ بابِه. وألفاظُ اللّغةِ كثيرةٌ لا تَكادُ تُحْصى، وإنّما السّبيلُ إليْها بعَقدِ أبوابٍ في المَواضيعِ، وبَيانِ الفروقِ والخَصائصِ التي تفترِقُ عندَها الكلّيّاتُ. وقدْ أعانت هذِه الثّرْوَةُ اللّفظيّةُ الكَبيرَةُ، على تسجيلِ الدّلالاتِ الأولى وطرائقِ الأوائلِ في التّمييزِ بينَ الأسْماءِ على قدْرِ تَمْييزِهِم بينَ المُسَمَّياتِ، وإحْساسِهِم بأنّ الشّيءَ الواحدَ، وإنْ وُجدَ لغايةٍ مُحدَّدَةٍ أو مهمّةٍ معيّنَةٍ، في الكائناتِ، فإنّ شكلَه المُتباينَ عندَ كلِّ نوعٍ من هذِه الكائناتِ، كانَ كافيًا لدَفعِ المتكلِّمِ الأوّلِ إلى مُخالفةِ التّسْمياتِ وإيجادِ الفُروقِ، كالأصابِعِ للإنسانِ، والبَراثِنِ للوحشِ غيرِ الكَواسرِ والطّيرِ غيرِ الجوارِحِ، والفراسِنِ للبعيرِ ...

ومن الأمثلة على اعتبار أهمّيةِ الفُروق في الدّلالَة والتّداوُل، الفرقُ بينَ الدّلالةِ والأمارةِ والعَلامةِ والأثرِ والسِّمَةِ والرَّسْمِ والخَتْمِ؛ فالدّلالةُ ما يُؤدّي

١- تح. دة. نَجاة حَسَن عَبْد الله نولي، نشر: مَعْهَد البُحوث العِلْميّة وإحياء التُّراث الإسْلاميّ، مركز إحياء التُّراث الإسلامي، جامِعَة أمّ القُرى، مَكَّة المُكَرَّمَة، مَطابِع مؤسّسة مكّة للطِّباعَةِ والإعْلام، ط.١ / ١٤١١هـ-١٩٩١م.

النّظرُ فيه إلى العلمِ، والأمارَةُ ما يؤدّي النّظرُ فيه إلى غَلَبَةِ الظّنِّ، وهو علامةٌ ظاهرةٌ. وعلامةُ الشّيءِ ما يُعرَفُ بهِ المُعْلَمُ له ومَن شارَكَه في معرِفَته. والآيةُ هي العلامةُ الثّابتةُ، من قولِكَ: تَأَيَّيْتُ بالمكانِ، إذا تَحَبَّسْتَ فيه. والأثرُ أنّ أثَرَ الشّيءِ يكونُ بعدَه، وعَلامتُه تكونُ قبلَه، تَقولُ: الغُيومُ والرِّياحُ عَلامةُ المطرِ، ومَدافِعُ السُّيولِ آثارُ المَطَرِ. والسِّماتُ ضرْبٌ مِن العَلامات مَخْصوصٌ، وأصْلُها التّأثيرُ في الشّيءِ. والرّسمُ إظهارُ الأثرِ في الشّيءِ ليكونَ عَلاَمَةً فيه. والخَتْمُ يُنْبِئُ عن إتْمامِ الشّيءِ وقطعِ فعْلِه وعمله.

ومثْلُه[1] الشّواهِدُ، والبَراهينُ، ومَخايِلُ الخَيْرِ، وأعْلامُه، وأشْراطُه، وآثارُه، ومَنارُه، و نُدوبُه[2].

ومن الأمثلَة على الفروق الدَّقيقَة: اَلْعَقْلُ والأربُ واللّبُّ والنُّهى والحِجا والفِطْنَةُ والذّكاءُ والحِذْق والكيسُ والنَّفاذُ؛ فالعَقلُ هو العِلْمُ الأوّلُ الذي يزْجرُ عن القَبائحِ، وكلُّ ما كانَ زاجِرُه أقْوى كانَ أعْقَلَ. والأربُ يُفيدُ وُفورَ العقلِ، واللُّبُّ يُفيدُ أنّه من خالِصِ صِفاتِ المَوْصوفِ به، خلافًا للعقْلِ الذي يُفيدُ أنّه يحْصرُ مَعْلوماتِ الموصوفِ به. والنُّهى هو النِّهايةُ في المعارِفِ واحِدَتُها نُهْيَةٌ، وتُفيدُ أنّ الموصوفَ بِها يصْلُحُ أنْ يُنْتَهى إلى رأْيه. والحِجا ثباتُ العقلِ، مِن قولِهم تَحَجّى بالمَكانِ إذا قامَ به. والفِطْنَةُ التّنَبُّهُ على المَعْنى وضِدُّها الغفلةُ، والذّكاءُ تَمامُ الفطنةِ. والحِذْقُ أصلُه حدّةُ القطْعِ

١- الألفاظ المُخْتَلفَةُ في المَعاني المُؤتَلفَة، ص:٥٢

٢- النُّدْبَةُ أثَرُ الجُرْحِ إذا لَم يَرْتَفِعْ عَنِ الجلْدِ، انظُرْ اللِّسان: ج١، ص:٧٥٣

والتّناهي في الحِفْظِ. والكَيْسُ ضدّ الحمقِ، وهو حُسْنُ التّأتّي في الأمور[١] وسُرْعَةُ الحَرَكَةِ فيها والأخْذ فيما يَعْني مِنْها دونَ ما لا يَعْني.

٧-٣- الحقلُ الدّلاليّ لأبنية الأسماء:

ذكَرَ جلالُ الدّينِ السّيوطي (ت. ٩١١هـــ) أنّ الذي انْتَهى إليه وُسْعُه بَعْدَ البحثِ والاجتهادِ، وجَمْعِ ما تفرّقَ في تآليفِ اللّغويّينَ من أبنيةِ الأسماءِ، ألْفُ مثالٍ ومائتا مثالٍ وعشرةُ أمثلةٍ[٢]. وسأورِدُ نماذجَ يسيرةً من أشْهَرِ أبْنيَةِ الأَسْماءِ، ممّا يدورُ اسْتِعْمالُه ويُحْتاجُ إليهِ للتّداوُل، وممّا يَنبغي للمُقرّراتِ الجامعيّة أن تلتفتَ إليْه لأنّه من أدواتِ توليدِ الكلماتِ وربطِها بدلالاتِها الصّرفيّة.

من ذلِكَ ما جاءَ عَلى بِناءِ "فُعالة"[٣] للدّلالَةِ عَلى ما سَقَطَ واسْتُخْلِصَ وبقيَ، وما جاءَ عَلى بِناءِ "فاعول" للدّلالةِ على أسْماءِ الآلاتِ والأدواتِ وصِفاتِ الإنْسانِ، معَ مُبالغةٍ في المعْنى[٤]، ويُمكنُ أن نَقيسَ على هذا البِناءِ

١- الفائِق في غَريب الحديث، للزّمخشري، ج:١، ص:٤٠٥

٢- المزهر: ٤/٢ .

٣- المزهر: ١١٩/٢-١٢١ .

٤- المُزْهِر: ١٢٢/٢-١٢٥، المُمْتِعُ في التّصْريف، لابْنِ عصْفور الإشبيليّ (ت.٦٦٩) ، تح. د. فخر الدّين قَباوة . منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط.٤ / ١٣٩٩-١٩٧٩، ج:١، ص:٩٧. عِلْم الصّرف: القِسْمُ الأوّل، في تصريفِ الأسماءِ والأفعال، د.فخر الدّين قباوة، مطابع دار الكتاب، الدّار البيضاء، ط.١ / ١٤٠١-١٩٨١، ص:٧١. ويدخُلُ هذا البِناءُ في مُبالغةِ اسْمِ الفاعِلِ، انظر: علم الصّرف، القسم =

ألْفاظاً يُمكنُ تَوْليدُها للدَّلالة عَلى مَعانٍ مُسْتَحْدَثَة مثْل السّاهورِ الذي يُجْعَلُ صِفَةً للقَمَرِ، يُمكنُ أن نطْلقَه على المصْباحِ اللّيليّ الذي يحْتاجُ إليه السّاهرُ أو المريضُ فيستعْمله. ونُطْلِقُ كلمَةَ الهاضوم عَلى كُلِّ دواء يقوّي المعدةَ ويهضمُ الطّعامَ. والصّاروخ وهو القذيفةُ النّاريّةُ المحشوّةُ بطاقةٍ دافعة، ويُسْتخدَمُ سِلاحًا حربيًّا وآلةً يُستعانُ بها لارتياد آفاقِ الفضاءِ، والحاسوبُ[١]، والناسوخُ[٢]، والماسوحُ[٣]، والزّامورُ مُنبِّه السّيّارَة... وكُلُّها أسْماءُ آلاتٍ، وفيها زِيادةٌ في المعْنى وتكثيرٌ .

– ومنْها ما جاء على بِناءِ مَفْعَل، وقد استثْمَرَ بعضُ اللّغويّين دلالةَ "مَفْعَلَ" عَلى السّببِ، لتوليدِ مُصطَلَحاتٍ طبّيّة تدلُّ على أسبابِ نُشوءِ بعضِ الأمْراضِ أو الأعْراضِ ومَصادرِها، وذلك مثل "مَشْحَمَة"[٤] بَدَلاً مِنْ مُسبِّبِ الشّحمِ (Adipogène)، و"مَعْظَمَة" بدلاً من "مكوِّن العظم" (Ostéogène)، و"مَعْصَبَة" بدلاً من "مكوِّن العَصب" (Neurogène)، و"مَبْيَضة" بدلاً من "مكوِّن البُيَيْضَة" (Ovigène)، و"مَسَمَّة" بدلاً من مولِّد السّمّ (Toxicogène)، و"مَحْمَضَة" بدلاً من مولِّد الحِمْض، (Acidogène)، و"مَرْباة" بدلاً من مُحدِث الرَّبْو (Asthmogène)، و"مَوْرَمَة"بَدَلاً من مُسبِّبِ الوَرَمِ (Oncogène).

= الأوّل...: ١٦٢، وفي اسْمِ الآلَة: علْم الصّرف...: ١٨٣، وهو من الصّيغ القياسيّة لأسماءِ الآلة، التي أقرّها مجمعُ اللّغةِ العربيّة، [المرجعُ نفسُه: ١٨١].

١- **Computer**

٢- **Fax**

٣- **Scanner**

٤- وهو ما كان يدلُّ عليه المعجمُ الطّبّيّ الموحَّدُ (١٩٨٣) بـــ"مكوِّن الشّحم"

– و منْها ما جاءَ على وزنِ الافْتعالِ للدّلالةِ على المُطاوَعَةِ للإصابةِ بالالْتِهابِ المَرَضي[١]، فَقَدْ سبقَ لَمجمَعِ اللّغةِ بالقاهرةِ أنْ أقَرَّ أنّه لا مانِعَ من أن تكونَ صيغةُ "الافْتعالِ" مُشتقَّةً من العُضوِ، قياسيةً، بمعنى المُطاوعةِ للإصابةِ بالالْتهابِ ، فبدَلاً من "الْتهاب المعدة" يُمكنُ أن نقولَ "امْتعاد" (Gastrite)، و"اكْتِباد" (Hépatite) بدلاً من الْتِهابِ الكَبِد، و"اقْتلاب" (Cardite) بدلاً من الْتهابِ القلبِ، و"اغْتداد" (Adénite) بدلاً من الْتهابِ الغُدّة، و"الْتسان" (Glossite) بدلاً من الْتهابِ اللّسان، و"اجْتِلاد" (Dermatite) بدلاً من الْتهابِ الجلد، و"اجْتفان" (Blépharite) بدلاً من الْتهاب الجُفونِ ...

وما جاءَ عَلى بناءِ "أُفْعول"[٢]، وفيهِ دلالةٌ على الصِّفاتِ والحركَاتِ والمواضِعِ والمَمرّاتِ، مِثْل الأُفْحُوص الذي هو مَجْثَمُ طائرِ القَطاة لأَنها تَفْحَصُه أو تَبيضُ فيه، فيَصحُّ بالقياسِ أن نُوَسّعَ دلالةَ الأُفْحوص، لتعمَّ كلّ

١– جلّ الأمراضِ الالْتهابيّةِ في الاصطلاحِ الطّبّيّ الأعجميّ تنتهي بالزّائدِ "ite" أو "itis"، انظر ما اقترَحه الأستاذ إدريس بن الحسن العلمي في تعريبِ ما كان على وزنِ "افْتِعال" من المصطلحاتِ الدّالّة الالْتِهابِ، انظُر: مجلّة "اللّسان العربيّ"، التي يُصدِرُها المكتب الدّائم لتنسيقِ التّعريب بالرّباط، ع:٦ ، سنة١٩٦٩. وكتاب "في التّعريب" ص: ٢٩، والمقالة القيّمَة: "الاصطلاح الطّبّيّ من التّراث إلى المعاصرة" المنشورَة بمجلّة: "اللسان العربي"، د. إدريس بن الحَسَن العلَمي، ع:٤٣، التي نشر فيها ما يزيدُ على عشرينَ ترجمةً ومائةِ ترجمةٍ لمصطلحاتٍ طبّيّةٍ الْتهابيّةٍ من اللّغةِ الأجنبيّة.

٢– المزهر: ٢/١٢٥–١٢٦، وهو بناء ملحق ب"عصفور"، مثلما ألحقَ به فُعْلول (شحرور) وفُعّول (قُدّوس): انظر: عِلْم الصّرف... : ٧٨.

موضعٍ أو مَكانٍ يُفْحَصُ فيه عَن أمرٍ بِعنايةٍ وتركيزٍ، فيُدلّ به مثلاً على مَكانِ التّنقيبِ عنِ الماءِ، أو النّفطِ، أو غيرِهما... والأُلْهوبُ ابْتداءُ جَرْيِ الفَرسِ، ويُمْكِنُ أن يُطْلَقَ على ابْتداءِ سيْرِ الطّائرَةِ وهي على المدْرجِ، حيثُ يكونُ انْطِلاقُها انْدفاعًا شديدًا يكادُ يُلْهِبُ الأرْضَ من تحْتِ عَجَلاتِها.

ومِنْها ما جاءَ على بِناءِ فَعولَة كالحَمولة، وهو ما احْتملَ عليه الحيّ من بعيرٍ أو حِمارٍ أو غيرِه، ويمكن أن يدخُلَ تحتَه وسائلُ النّقْلِ الحديثةُ ممّا يُحْمَلُ عليه...

وما جاءَ عَلى بِناءِ "أُفْعولَة" يُرادُ بِه إفْرادُ الشيءِ بالوصفِ على سبيلِ التَّحْسينِ أو التّقبيحِ أو التَّصغيرِ[١]، وما جاءَ عَلى بِناءِ "فَعول" اسْمًا وصِفَةً[٢] للدّلالةِ على المُبالَغَةِ وأسماءِ الأدوية، وما جاءَ من الأبنيةِ على "فَعولَة" يُرادُ بِه الوصْف المُؤَنَّثُ أو المُبالغة[٣]، أو تَرَدُّدُ الصِّفَةِ على الموصوفِ ومُلازَمَتُها لَه، وما جاءَ من الأَبْنِيَةِ على "فَعال"[٤] للدَّلالةِ على الصِّفاتِ، والمُبالَغَةِ، والمصادر،

١- المزهر: ٢/١٢٦-١٢٧ .

٢ – المزهر: ٢/١٢٧-١٢٨، والصّفةُ من هذا البناءِ هي مُبالغةٌ لاسْمِ الفاعلِ، يستوي فيها المذكّرُ والمؤنّثُ إذا عُلِمَ الموصوفُ بِها انظر: علم التّصريف... : ١٦٠-١٦١ .

٣ – المزهر: ٢/١٢٩، « أمّا قولُهم: قبيلةٌ عدوّةٌ، فالتّأنيثُ فيه شاذٌّ لا يُقاسُ عليه. وأمّا نحْوُ: امرأةٌ مَلولَةٌ وفَروقَةٌ، فالتّاءُ فيه للمبالغةِ لا للتّأنيث. وأمّا نحوُ مؤونة، حَلوبة، رَكوبة، حَمولَة، فهو بمعنى اسْمِ المَفْعولَة، وليسَ من مُبالغة اسمِ الفاعل » عِلْم الصّرف...: ١٦١.

٤- المزهر: ٢/١٢٩. يدلُ هذا البناء على الأسماءِ، نحو غزال وسماء، وعلى الصّفات نحو: جبان وصناع... عِلْم الصّرف...: ص:٧٠ .

وما جاءَ مِن الأبْنِيَةِ عَلى "فَعالِ"[1] للدّلالَةِ عَلى الأمرِ أو العُدولِ عن اسمِ الفاعِلِ[2]، وما جاءَ من الأبنيةِ على "تِفْعال" للدّلالةِ على الاسْمِ، والمصدر، والمُبالَغَةِ في الوصْفِ[3].

١- ما بَنَتْه العَرَبُ عَلى فَعالِ، رَضِي الدّين الحَسَن الصَّغانِيّ (ت.٦٥٠)، تح. د. عِزّة حَسَن، مَطْبوعات المَجْمَع العِلْميّ العَرَبِيّ بِدمَشْق، دِمَشْق/١٣٨٣هـ-١٩٦٤م، ص:٣-١٠٩.

٢- تَكَلَّمَ العربُ بالبناءِ "فَعالِ" في الأمْرِ وذلكَ عند الحاجَةِ إلى تَكْثيرِ الفعلِ لتَوْكيدِ الكَلامِ وتَقْوِيَةِ المَعْنى وتَثْبيته في نَفْسِ المُتَكَلِّمِ، ويَأتي بناءُ "فَعالِ" مُكَرَّراً في الكَلامِ للتّوكيدِ، انظر: المُخَصّص: ج١٧/ ص:٦٥-٦٦، ومُقَدّمة المُحقّق لكتاب: ما بَنَتْه العَرَبُ عَلى فَعالِ: ص: ٢٧-٣٤.

٣ - المزهر: ٢/١٣٨، ودلالةُ هذا البِناءِ على المصدرِ سماعيّةٌ. انظر: علم الصّرف...: ١٤٢.

٧-٤- بابٌ في "ما اخْتَلَفَ لَفْظُه واتَّفَقَ مَعْناه"، أو باب الأَشْباه والنَّظائِر:

هذا بابٌ أَلَّفَ فيه القُدَماءُ، وهو بابٌ في الأسْماءِ المُترادِفَةِ أَو المُتَقارِبَةِ في المَعنى، ويَدلُّ على سعةِ العَربيّةِ وكَثرةِ أَلْفاظِها. وقَد وَضَعَ فيه العُلَماءُ رَسائلَ وكُتُبًا كثيرةً مُفيدةً.

وسأقتصرُ على إيرادِ بعضِ العباراتِ التي لها نظائِرُ ومُترادِفاتٌ مما يكثُرُ استِعْمالُه وتَداوُلُه، أو تكثُرُ الحاجةُ إليه في الكلامِ الفَصيحِ والكِتابةِ السّليمةِ، ويُمكنُ أن تُتّخذَ كثيرٌ من كتبِ ألفاظ الأشباه والنّظائر، مَراجعَ تُسْتقَى منها المادّةُ، بعدَ النّظرِ فيها والتّلخيصِ منها والاختِصارِ، وإعادةِ ترتيبِ الأبوابِ وإدْماجِ بعضِها في بعضٍ، واطِّراحِ ما لا يَتَناسبُ ومَقاييسَ الاختِيارِ والتّأليفِ التي بُيِّنت في مقدّمةِ هذا البحثِ، وهي مُراعاةُ مَبْدَإِ التّداولِ وكَثْرَةِ الاستِعْمالِ

إصْلاح الفاسِد: يقالُ أصْلَحَ فلانٌ الفاسِدَ، ولَمّ الشَّعَثَ، و جَمَعَ ما تفرَّقَ وتشتّتَ من الأمرِ، وضمَّ النّشرَ، ورَمَّ الرَّثَّ أصلحَه، وجَبَرَ الكَسْرَ، وأسى الكَلْمَ، ورَقَعَ الخَرْقَ، ورَتَقَ الفَتْقَ، وشَعبَ الصَّدْعَ ولأمَهُ ورأَبَه، ورأَبَ مُتَبايِنَه، وسدَّ الثُّلْمَةَ، وأقامَ الأَوَدَ، وسوّى الزّيْغَ، ونظمَ الأُلْفَةَ، وقَوَّمَ المَيَلَ. وإذا صَلحَ الأَمْرُ قيلَ : استَقامَ المائِلُ ، وانْشَعَتَ الصَّدْعُ، وانْجَبَرَ الوَهْنُ، وارْتَتَقَ الفَتْقُ، واعْتَدَلَ المَيَلُ[١] .

١- أَلْفاظ الأَشْباه والنّظائِر، لابْنِ الأَنْباري، ص:١٠٠

التّواتُر في الأُمور، وضدّه: يُقالُ تَواترَت الرّسائلُ والأخْبارُ وتتابَعت وترادفَت، وتكاثَفَت، وتَوالت، وتقاذَفَت، وتساقطت، وتَواصلَت، وتَهافَتَت وتظاهَرَت، وتَرامت، وتَراكَمت، واتَّصَلَت، ودَرَّت، واسْتَدَرَّت، وتَقاطرَت، وتَعاقَبَت، واسْتَدَرّتْ، وألَحَّتْ، وتَكاثَفَتْ، وتَظاهَرَت[1].

تَنَوُّع الأسماءِ والصِّفاتِ وتدرُّجُها داخِلَ كلِّ حقْلٍ دلاليٍّ:

يُقالُ في الرَّديءِ من الأشياءِ: الخُلْفُ من القولِ: الرّديءُ، والحَشَفُ التَّمْرُ الرّديءُ، والحَنيفُ الكَتّانُ الرّديءُ، والسَّفْسافُ الأمرُ الرَّديءُ، والهُراءُ الكَلامُ الرّديءُ، والبَهْرَجُ الزّائفُ: الدِّرْهمُ الرّديءُ .

في أَوائلِ الأشياءِ وأواخرِها[2] ومَراتِبِها: الصُّبْحُ أوّلُ النّهارِ، والغَسَقُ أوّلُ اللّيلِ، والوَسْمِيُّ أوّلُ المَطَرِ، ويُقالُ أيْضاً أوّلُ الشّتويّةِ الوَسْمِيُّ والثّاني الشّتْوِيُّ والثّالثُ الرَّبيعُ. وأوّلُ الصَّيْفِ الصَّيْفُ والثّاني الحَميمُ والثّالثُ الخَريفُ[3]. وأوّلُ الرَّبيعِ الهَنْعَةُ ثُمّ الذِّراعُ ثُمّ النَّثْرَةُ ثمّ الطَّرْفُ ثمّ الجَبْهَةُ ثُمّ الزُّبْرَةُ ثُمّ الصَّرْفَةُ. ثُمّ الصّيْفُ، وأوّلُه العَوّى ثُمّ السِّماكُ ثُمّ الغَفْرُ ثُمّ الزُّبانى ثُمّ الإكْليلُ ثُمّ القَلْبُ ثمّ الشّوْلَةُ[4]. والبارِضُ أوّلُ النّبْتِ، واللُّعاعُ أوّلُ الزّرْعِ،

١- الألفاظ المُخْتَلِفَة في المَعاني المُؤْتَلِفَة: ص:٥٠-٥١

٢- فقه اللّغة وسر العربية: ٥٤

٣- الأزمِنَة وتَلْبية الجاهلِيّة، لأبي عَليّ محمّد بنِ المُسْتَنير قُطْرُب، ص:٩٨

٤- الأزمِنَة وتَلْبية الجاهلِيّة: ٩٩.

واللِّباءُ أوّل اللّبنِ، والسُّلافُ أوّلُ العصيرِ، والباكورةُ أوّلُ الفاكهةِ، والبِكْرُ أوّلُ الفاكهةِ، والطّليعةُ أوّلُ الجيشِ، والنَّهَلُ أوّلُ الشُّرْبِ، والنَّشْوَةُ أوّلُ السُّكْرِ، والوَخْطُ أوّلُ الشّيبِ، والنُّعاسُ أوّلُ النَّوْمِ، والحافِرةُ أوّلُ الأمرِ .

- خُلاصَةُ البحثِ في ضرورةِ مواكبَة مَناهج التعليم الجامعيّةِ للعصر:

١- تَناوَلَ البَحثُ في تطوير الدّرس المُعجميّ الجامعيّ لمواكبةِ العصر، قضيّةَ إحياءِ ألفاظ فصيحة من أجلِ حلّ إشكالِ الدّلالةِ عَلى معانٍ مُتَداولَة، واقتَرَحَ بناءَ مادّةٍ هذه المُقرّراتِ، ممّا اشْتَمَلَتْ عَلَيْه بَعْضُ الْمَعاجِمِ وكُتُبِ اللُّغَة... فقد بُنيتْ هذه المَعاجمُ عَلى مادَّةٍ لُغَويَّة فَصيحةٍ مِنَ القُرآنِ والحَديث والشِّعْرِ والأقْوالِ والأمْثالِ والمُعَرَّباتِ التي أَقَرَّها القياسُ اللّغوِيُّ، وسَوَّغَ اعْتمادَها في هذا البَحْثِ أساساً مرجعيًّا للمفرداتِ حاجَةُ الاسْتعمالِ المعاصرِ إليْها. فالغايةُ اسْتعارَةُ كَلماتٍ فَصيحَة، يدْعو المقامُ وظروفُ الخطابِ والحاجاتُ المتجدِّدَةُ إلى البَحثِ عنها في المُعجمِ، لسدِّ حاجة الدّلالةِ ولتطويرِ الدّرس اللغوي المُعجميّ في أقسام اللغة العربيّة. ويُقتَرَحُ أن تُرتَّبَ على نَحوٍ مَخصوصٍ مِن التّرتيبِ والتّأْليفِ، حتّى يَتَمَكَّنَ من اسْتعْمالها المُسْتعمِلُ، للدّلالَة عَلى مَدْلولاتٍ مُتداوَلَة بَيْننا الْيَوْمَ. وسَيَقودُ هذا الْمعْيارُ إلى الاسْتغْناءِ عَنْ كَلماتٍ مُتَداوَلَةِ الْيَوْمَ لا يضبطُها قياسٌ -وإنّما أقحمَت بكثرةِ الاستعمالِ - واتِّخاذِ أُخْرى مِنَ الْمُعْجَمِ الفَصيحِ بَدَلاً منْها لاجْتماعِهِما في الدّلالَة عَلى الشَّيْءِ الْواحد.

٢- ولا يتمُّ إحْياءُ تلكَ الألفاظِ الفَصيحَة إلاّ بالانْتقاءِ الدَّلاليِّ أو مُناسَبَة اللّفْظِ للمَعْنى في أثناءِ جمع المادّة اللغويّة المُعجميّة؛ وذلك بتَهذيبِ كلِّ مبحثٍ وتَخليصِه منَ الكَلماتِ العَربيّةِ القَديمة التي تُجووزَت ولم تعُدْ تُستعمَلُ، وغَريبِ اللّغةِ ممّا لا يحْتاجُ إليه المُتكلِّمُ، وممّا لا يدورُ في دائرَةِ تَداوُلِه العلميّ، مُراعياً في ذلِك حاجَة المُتَكلِّمِ إلى التَّداوُلِ اللّغَويّ لأنّنا في

عَصْرِ مُراعاةِ المُتَلَقّي، والمَعاجِمُ العَرَبيةُ القَديمَةُ كانَتْ تُخاطِبُ مُتَلَقِّياً مُتَصَوَّراً يُفْتَرَضُ فيه أنّه كانَ عالِماً بلُغَته حَقَّ العِلْمِ، أمّا اليَومَ فَقَدْ باتَ المُتَلَقّي العَرَبيُّ في حاجةٍ إلى قَوائِمَ مُعْجميّةٍ تَسْتَجيبُ للحاجَةِ إلى الإعْرابِ عن المَعاني المُتَزايِدَةِ والمَفاهيمِ المُتَكاثِرَةِ، وباتَتِ اللّغةُ في حاجةٍ إلى تَطْويرٍ لِكَيْ تُواكِبَ الجَديدَ وتَسْتَجيبَ لمَطالِبِ التَّعْبيرِ عَنِ العَصْرِ، وما ذلكَ إلاّ لأنّها ابْنَةُ بيئَتِها وزَمانِها، وتُعَدُّ ظاهِرَةً اجْتِماعيّةً تُرافِقُ الإنسانَ في كُلِّ مَراحِلِ عُمرِه .

٣- ومن مظاهرِ تجديد المناهج اللغوية لمواكبةِ العصرِ، الدّعوةُ إلى تصْحيحِ استِعمالِ "المُتَداوَلِ مِن الألفاظ"، وذلكَ بعَرْضِ "المُتَداوَلِ الرّاهنِ" منَ الكَلماتِ على "الوارِدِ الفَصيحِ" في المُعجَمِ، من أَجْلِ تَقويمِ هذا المُتَداوَلِ الرّاهِنِ ورَدِّه إلى مَوْضِعِه بَعْدَما أصابَه التَّحْريفُ والتَّصْحيفُ وأُخرِجَ على غيرِ ما تَكَلَّمَتْ بِه العَرَبُ. فإنّ كَثيراً من طلاّبِ العلمِ والكُتّابِ يَغْلِبُ عَلَيْهِمْ أن يَستعمِلوا اللّفظَ في غَيرِ مَوضعِه من المَعْنى. ومعْرِفةُ الفُروقِ الدّقيقة بينَ المَعاني المُتَقارِبَةِ أمرٌ لازِمٌ تفرِضُه الحاجةُ إلى الدّقّةِ في الدّلالة، وتُعيدُ المَلَكَةَ اللُّغَوِيَّةَ إلى نِصابِها بعدَ الاضْطِرابِ الذي اعْتَراها في ميدانِ الدّلالةِ على الأشياءِ المحيطةِ بِها، فيعودُ المُتكلِّمُ إلى مُراعاةِ الفُروقِ بينَ الأسماءِ لاخْتِلافِ المُسَمَّياتِ.

فالغايةُ من هذا التّصوّرِ، العَمَلُ عَلى إحياءِ ألفاظٍ مُهمَلَةٍ ذاتِ دلالاتٍ مُسْتعمَلَةٍ، و"تَرْشيدِها" و"تَحْديثِها" بناءً عَلى مَطالِبِ العَصرِ. فكَم مَدلولٍ نفتقِرُ في استعمالِه و تداوُلِه إلى الدّالِّ المناسِبِ له، فنلْجَأ إلى اسْتِعارةِ التَّرْجَماتِ الجاهزةِ التي لا تَخْضَعُ لِمقاييسِ العربيَّةِ الصَّرْفيَّةِ والصَّوْتيةِ، بينما تكونُ الألفاظُ المناسبةُ لهذِهِ المعاني مبثوثَةً في بُطونِ كُتُبِ

اللّغة والمَعاجم، ولا تَجدُ مَنْ يَتَصَفَّحُها ويُنَقِّرُ عَنْها ويسْتَخرِجُها. وهُناكَ ألفاظٌ كَثيرةٌ تُتَداولُ اليوْمَ في المُقررات الجامعيّة وفي الخطاب الثقافيّ عامّةً، مِنْ دونِ اسْتِشارَةِ الفَصيحِ منَ المَعاجمِ العربيّةِ.

٤- حَرِصَ البَحْثُ أيْضاً عَلى قَضيّةِ التَّمْديدِ الدّلاليِّ أو تَوْليدِ ألفاظٍ جَديدةٍ لِمَعانٍ مُتَداوَلَةٍ؛ وإنّ قُدرةَ اللّغَة العربيّة على توليدِ جهازِ الألفاظِ والمُصطلحاتِ الجديدَة، للعبارَة عن المفاهيم والأفكارِ والمُبتَكَراتِ، ينبغي أن تُستثمَرَ في مناهجِ التّعليمِ الجامعيّ، وذلك بإعادَة الاعتبارِ لآلياتِ التّوليدِ والاشتقاقِ الصّرفيّة، وتمكينها في نُفوسِ الطّلاّبِ، ولفتِ الانتباهِ إلى أهمّيّةِ الدّرسِ الصّرفيّ في بُعدِه التّوليديّ وأثرِ الصّرفِ في إدراجِ اللغةِ العربيّة في سياقِ العصرِ.

وأخيراً، إنَّ البَحْثَ في تَزْويدِ الدّلالاتِ الحَديثَة المُتَداوَلَة بألفاظٍ فَصيحَةٍ، يَظلُّ مَطْلَباً من مَطالبِ الدَّرسِ اللّغويّ الحَديث، وحاجةً من حاجاتِ العصرِ المُتجدِّدة، ولا يَكْفي فيه البَحْثُ والبَحْثان، ولكنّه عَمَلُ فريقٍ من اللُّغويّينَ من الذينَ يَمْتازونَ بالتَّدْقيقِ والتّنقيبِ، والغوصِ عَلى الحَقائقِ، والمَعْرِفَة بمواردِ الكَلامِ ومَصادرِه، فَيَتَوَلّوْنَ التّنقيرَ عن كلِّ الألفاظِ الفصيحةِ التي تصلُحُ للاسْتعمالِ وتَخْلو من أسْبابِ الغَرابَةِ والغُموضِ.

ومن المُفيدِ في هذا البابِ أنّ كلَّ اقتراحٍ لتطويرِ الدّرسِ اللغويّ في المقرّراتِ الجامعيّةِ، ينبغي أن يركّزَ على منهجِ انتقاءِ المواضيعِ التي تُنمّي في الطّلاّبِ مَهاراتِ التّجديدِ اللغويّ، وهي مَواضيعُ تَرتكزُ على الآلياتِ اللّفظيّةِ المسؤولَةِ عن تَوليدِ الألفاظِ العربيّةِ كالاشتقاقِ والإلحاق والقياسِ، والآلياتِ

المعنويّة المسؤولَة عن تَوليد المَعاني كالمَجازِ والاستعارَة والتّضمينِ وغيْرِها.

ومن ثمَّ تُبْنى المُقرّراتُ الدّراسيّةُ على تخطيط لغويّ [Language planing] يقومُ على تمكينِ اللغة العربيّة الفصْحى من النهوضِ برسالَة الدّلالة على الجديد ومواكبَة الحضارَة، ولا يكونُ هذا التّمكينُ إلاّ بواسطةِ انتقاءِ الموادّ اللغويّة من الأبوابِ الكثيرةِ، ومن هذه الأبوابِ مُعجَمُ البَقِيّة والقِلّة في الأشْياءِ، ومُعجَم الفُروقِ اللّغويّة، ومُعجَم الأبنية وأشهر مَعانيها، ومُعجَم الأشباه والنّظائر، ومُعجَم التّضمين، ومُعجَم تَداخُلِ الكَلامِ بالمَعاني المُخْتَلفَة أو ما يُسمّى بالمُسلْسَل اللغويّ، ومُعْجَمُ الألفاظِ المُتَداوَلَة في حَقلٍ دلاليّ مُعيَّن... ويُركّزُ في هذه الأبوابِ أو المَعاجمِ على آليات تمديد دلالاتِ الألفاظِ والتّراكيبِ الفصيحَة، حتّى تشملَ المَعاني والمَفاهيمَ الحَديثَةَ وتُعبِّرَ عنها، وفي انتقاءِ الأبوابِ وتمديد دلالاتِ الألفاظِ إسهامٌ واضحٌ في تجديدِ اللغة. فقد أثبَت التطوّرُ التّاريخيّ للعربيّة، منذ العصرِ الجاهليّ إلى يومنا هذا قُدرَتَها على التّعبير عن الثّوابت والمُتغيّراتِ، والمُعجَمُ العربيُّ يختزنُ – منذُ القَديم – قُدراتٍ هائلةً وطاقاتٍ دلاليّة كبيرةً، تُساعدُ المُستعملَ على توليدِ المُصطلَحات المُفردَة الدّقيقَة للتّعبير عن المَفاهيمِ المُعقّدَة المُركّبَة، تعبيراً مُختزلاً مُختصراً مُركّزاً، ويلزمُ بعدَ ذلك أن تتولّى الجهاتُ الأكاديميّةُ المسؤولةُ عن التّعليم الجامعيّ تيسيرَ البحث في آلياتِ التّوليدِ وتوجيهَ الطّلاّبِ لقراءة التّراثِ الأدبيّ واللغويّ والتّاريخيّ قراءةً واعيةً تضعَ نصبَ عيْنيْها هذه الغايةَ الكبرى، فيتحوّلُ الدّرسُ اللغويّ بالجامعَة إلى مشروعٍ ضخمٍ يُرادُ من ورائه تنزيلُ اللغةِ العربيّة في عصرِها، بل إقدارُها على مواكبةِ كلّ عصرٍ تُدرِكُه في تطوّرِها التّاريخيّ .

مصادر البحث ومراجعهُ

١. أباطيل وأسمار، د. محمود محمّد شاكر، مط. المدني، القاهرة، ط.٢ / ١٩٧٢

٢. الأزمِنَة وتَلْبِية الجاهلِيِّة، لأبي عَليّ محمّد بنِ المُسْتَنير قُطْرُب، تح. حاتم صالح الضّامن، مؤسسة الرسالة / الشركة المتحدة، بيروت.

٣. الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلِفة، ابن مالك الجياني، تح. دة. نَجاة حَسَن عَبْد الله نولي، نشر: مَعْهَد البُحوث العِلْميِّة وإحياء التُّراث الإسْلاميّ، مركز إحياء التُّراث الإسلامي، جامِعَة أمّ القُرى، مَكَّة المُكَرَّمَة، مَطابِع مؤسّسة مكّة للطِّباعَةِ والإعْلام، ط.١ / ١٤١١هـ-١٩٩١م.

٤. دِراسات في المُعْجَم العربيّ، إبراهيم بن مُراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.١ / ١٩٨٧

٥. دلالات الألْفاظ، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط.٢/ ١٩٦٣م.

٦. الرّسالة، محمّد بن إدريس الشّافعي، تح. أحمد محمّد شاكر. ط. دار الفكر، بيروت.

٧. عِلْم الصّرف: القِسْمُ الأوّل، في تصريفِ الأسماءِ و الأفعال، د.فخر الدّين قباوة، مطابع دار الكتاب، الدّار البيضاء، ط.١ / ١٤٠١-١٩٨١م.

٨. الفائِق في غَريب الحديث، محمود بن عُمَر الزّمخشري، تَحْ. عَلِيّ محمد البجاوِيّ ومُحَمّد أَبو الْفَضْل إِبْراهيم دارُ الْفكر، لُبْنان، ط/٣، ١٩٧٩-١٣٩٩

٩. لَحْن العامَّة في ضَوْءِ الدِّراساتِ اللّغويّةِ الحَديثَةِ، د.عَبْد العَزيز مَطَر، ط.دار المَعارِف، القاهِرَة، ط.٢ / ١٤٠١هـ - ١٩٨١م .

١٠. لِسانُ العربِ، عطل. لابْنِ مَنظورٍ أبي الفضلِ جمال الدّين محمّد ابن مكرم، دار صادر، بيروت.

١١. اللّغة والمجتمع، د. علي عبد الواحد وافي، دار إحياء الكتب العربية، مط. عيسى البابي الحلبي وشركاه ، ط.٢ ١٣٧٠-١٩٥١

١٢. مجلّة "اللّسان العربيّ"، التي يُصدِرُها المكتب الدّائم لتنسيقِ التّعريب بالرّباط، ع:٦ ، سنة١٩٦٩

١٣. مجلّة المجمع العلمي العربي، المجلّد:٤٠، جمادى الآخرة ١٣٨٥-أكتوبر ١٩٦٥م.

١٤. المزهرفي عُلوم اللّغة وأنواعِها، للسيوطي، تحقيق: محمّد أحمَد جاد الْمَوْلى، مُحَمّد عَلِيّ البجاوِيّ، محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفِكْر، بيروت.

١٥. المعاجم اللّغويّة في ضوءِ دراسات علم اللّغة الحديث، د.محمد أحمد أبو الفَرَج، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط.١ / ١٩٦٦.

١٦. الْمُعْجَمُ في بَقِيَّةِ الأَشْياءِ لأَبي هلال العسْكَرِيّ الْحَسَنِ بْنِ عَبْدِاللهِ، تَحْقيق: إبراهيم الأبياريّ وعبد الحفيظ شَلَبي، مَطْ. دار الكتب المصريّة بالقاهرة، الطّبعة الأولى ١٣٥٣هـ-١٩٣٤م .

١٧. المُقارنة والتّخطيط في البحث اللّساني العربي، د. عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، ط.١ / ١٩٩٨

١٨. مَقاييسُ اللّغة، لأبي الحُسَين أحْمَدَبنِ فارس، تح. مُصطفى الشّويميّ، بَيروت، ١٩٦٤م

١٩. مُقدّمة ابن خَلدون، دار الكتُب العلميّة، بيروت.

٢٠. مناهج البحث في اللّغة، د.تمام حسان، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ١٤٠٠هـ-١٩٧٩م.

فهرس المحتويات

مدخل في الكفايات الواجبة في أستاذ اللغة الجامعي ليواكب اللغة بالعصر

تكامل المنهج اللغوي وجودة بيئة التعليم (إطار عام)

إعداد

عبد العزيز سالم الصاعدي

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله. وبعد.

فهذا البحث بعنوان: (مدخل): في الكفايات الواجبة في "أستاذ اللغة الجامعي" ليواكب اللغة بالعصر "تكامل المنهج اللغوي، وجودة بيئة التَّعليم (إطار عام)" هدف أن يتحدث في الإطار العام لعنصرين مهمين على أمل أن يسهم في وضع خارطة طريق منهجية لمواكبة اللغة لعصرها وهذان الإطاران هما: البيئة التعليمية وتكامل المنهج اللغوي، وتقاطعهما في تحقيق كفايات أستاذ اللغة المعاصر من جهة وتوازيهما معه من جهة أخرى، وهو بحث يثير من الأسئلة أكثر مما يقدِّم من الإجابات؛ إِذِ الإجابات كما يقال عمياء والأسئلة وحدها المبصرة. وفيه أربعة محاور:

أولاً: مدخل في اللغة، المواكبة، تكامل المنهج، البيئة:

يبدأ البحث هنا بمدخل في مفهوم العنوان ومفاتيح البحث وتساؤلاته وبعض إشكالاته، ويحاول تلمُّس خارطة طريق لمعرفة المنهج الصحيح في الإجابة عن تساؤلات من شاكله هل المواكبة ضرورة أم خيار؟ ضرورة لابد أن نتعاطى ونتعايش معها ونطوِّع آليات اللغة ونستنفذ طاقاتها؟ أو أن المواكبة تنمية وتمتين للغة تُنِّميها وترفدها وتعاصر بها الزمان والإنسان، ولكن لا خطر على اللغة لو أهملنا المواكبة؟ أو أن المواكبة شيء وقائي لابد أن نتعامل معه لتخفيف الأضرار وتقليل الخسائر حمايةً للفصحى؟ ولماذا هذه الأسئلة؟ هل يختلف التعاطي المنهجي والإجرائي والرؤية والمنطلق بحسب الإجابات واختلافها؟ وما المنطلق والرؤية والأجندة في استراتيجية مواكبة

اللغة للعصر؟ وهل المواكبة استثمار للغة أم ضغط على اللغة؟ وهل هو منعرج خطير أم فرصة؟ والفوارق بين هذه الأمور.

وهل المواكبة تقريبُ اللغة من العصر أم سَحْب العصر إلى اللغة؟ وأيهما الممكن؟ وأيهما المتعذر؟ ثم ما المقصود باللغة العربية هنا؟ هل هي الفصحى القياسية المعيارية أم الفصحى الوصفية العلمية الوظيفية الكوفية؟ وهل المقصود مصطلح "اللغة" وقوانينها أم "الكلام" وتطبيقاته العلمية، كما يفرق بينهما علم اللغة الحديث؟ وهل تشمل اللغة العربية السائدة والمنطوقة في عالمنا العربي من المحيط إلى الخليج ولهجاتها وعلى مختلف الأصعدة والمستويات من لغة تعليم، ولغة صحافة، ولغة نتاج أدبي وفني، ولغة استهلاك يومي؟

وما الفرق بين المواكبة للعصر والحراك السابق والمستمر المثير للجدل الخاص بتسهيل اللغة وتقريبها إلى المُتَلقِّين[1] وبعض الدعوات الشاذة إلى التَّساهل في الإعراب وكتابة اللغة باللاتينية ونشر العامية والدعوة إليها؟ فهل المواكبة تعني التَّصرف في المعيار؟ وكيف نواكب باللغة عصرها مع المحافظة على أصولها ومعاييرها؟

---

(١) ينظر: ستتكيفتش، العربية الفصحى الحديثة، ١٨٣، ٢٣٥، ومحمد رشاد الحمزاوي، العربية والحداثة، ١٣٩، ٢١٣، وأحمد محمد قدّور، مدخل إلى فقه اللغة العربية، ٩، وخليل عمايرة في التَّحليل اللغوي، ١٧، ١٩، ٢٠، ورمضان عبد التواب، دراسات وتعليقات في اللغة، ١٧٩، ١٨١، ٢٢١، وسعد مصلوح، دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة، ٣-١٧.

وهل المواكبة والمعاصرة المتسارعة خير محض؟ أم أن لها جوانب سلبية كما حصل للإنجليزية حيث أصبحت لغةً سريعة التطوُّر والتَّغير نظراً لكثرة الاستهلاك اليومي المفرط لها على مختلف الأصعدة وكونها لغة المال والأعمال والتقنية مما أدى إلى ذوبان وانفراط الأُطر والقواعد التي تحكمها؛ لكونها مشاعة لكل أحد أن يتصرف فيها وفي تنميتها وتغذيتها وتطويرها بالمفردات والأساليب والتراكيب المستجدة والمتجدِّدة دائماً؟

وهل المواكبة باللغة متاحة بذات اللغة فحسب، بصفتها الأداتية فقط؟ أم تحتاج اللغة لكي تواكب قوة الاقتصادي ووعي الاجتماعي اللَّذين بدورهما يُكوِّنان الثقل السياسي؟[1] وهذه كلها في النهاية تتضافر وتهيئ اللغة لمواكبة عصرها وتشارك في قيادة قاطرته الفكرية والثقافية.

إنَّ أسئلة كهذه سيعجز بحث ما بمفرده في مؤتمر كهذا أن يجيب عنها ويكفيه هنا إثارتها ولفت النظر إليها، ولكن ينبغي على مجموع أبحاث ومحاور وتوصيات مؤتمر كهذا أن يخرج بأرضية صلبة وإجابات شافية تحمل هذه التساؤلات على محمل الجد وتُقدَّم لها أطر صحيحة تنتج إجابات صحيحة، ولا سيما أنّ الحراك الخاص بتسهيل العربية وتقريبها من المتلقين شابه كثير من المآخذ التي ينبغي أن يتنبه لها هذا المؤتمر حتى يخرج بتصور سليم يوضح الفرق بين تلك الجهود وبين المراد بالمواكبة، أي مسايرة

---

(١) ينظر: د. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، ١٧، ٢١، ٤٨، ٥٧-٦٠، ٦٣.

الفصحى لعصرها السائد الآن[1]. كما ينبغي التَّفطن إلى عدم الإفراط في الدعوة إلى المواكبة بدون رشد ولا ترشيد ولا منهج رشيد كما حصل للإنجليزية، فأصبحت نهباً لكل متحدث عندما أصبحت لغة دولية، كونها لغة المال والأعمال من ناحية، واللغة العالمية من ناحية أخرى، ولغة التقنية والآلة من ناحية ثالثة، مما جعلها مشاعة للجميع فانفلتت من عقالها مما سرَّع من نموّها وتطوّرها وقد يعجل بفنائها وتشطيبها فيما أسماه الدكتور عبدالله البريدي: فناء القوة (اللغة الإنجليزية نموذجاً)[2]، فالمواكبة يجب أن تستغلّ من ناحية وتَحْمي من ناحية ثانية حماية للغة.

وهنا يرد سؤال على توصيات المؤتمر أن تجيب عنه فيما أرى وهو عن المواكبة والمعيار وهل هما متناقضان؟ هل المعيار مخالف لروح العصر، والتطور اللغوي، والمواكبة، ولعلم اللغة الحديث؟ وقوانينه التي تنطلق من دراسة اللغة لذاتها من أجل ذاتها كما يقول دوسوسير، فالمواكبة قد تكون مزلقا خطيرا؛ ولذا ينبغي التوازن والترشيد والرشد في التعامل معها حتى تستفيد اللغة وتحمى من الخطر ويبرز هنا مصطلح اللغة والكلام فبينهما فرق في ميزان علم اللغة العام الحديث[3]. فهل تواكب اللغة وقوانينها كما يواكب الكلام؟

---

(١) ينظر: حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، ٤٩، ٨٩، ٩٣، وأحمد عبدالغفور عطار، قضايا ومشكلات لغوية، ص٣٦، ٤٢، ٤٨، ٥١، ٦٣.

(٢) د. عبدالله البريدي، فناء القوة، صحيفة الجزيرة، عدد ١٣٨٨٣، تاريخ ٢٣ شوال ١٤٣١هـ.

(٣) ينظر: د. محمد أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ١٧٩، ٢٠٣.

وهل المواكبة في مستوى الكلام أم في قوانين اللغة؟ فعلم اللغة الحديث وصفي ينبذ المعيار، والانتقاء اللغوي؛ إذاً كيف نواكب بالعربية الفصحى المعيارية القياسية التي كما يقول أبو علي الفارسي إن اللغة تؤخذ قياساً، كيف نواكب بها العصر بدون الخَرْم لهذا المعيار؟ كيف تُرَكَّب هذه المعادلة الفصحى والمعيار؟ والمواكبة والعصر والتطوير تركيباً صحيحاً؟

هذه هي نقطة الارتكاز، وهذا هو التَّحدي، وهذا هو الفيصل، فما الكيفية التي نواكب بها، وهو من التَّحديات التي تواجه المؤتمر ويجب أن يجيب عنها.

ولذا لأهمية هذه القضية تجد في مصادر اللغة وكتبها وبحوث وجهود القائمين عليها شغلاً شاغلاً ومصطلحات من شاكلة: المعيار والاستعمال، الشعبي والعامي، والرسمي والنخبوي، المعياري التعليمي والعلمي الوصفي، والازدواج اللغوي، والفصام اللغوي، ودوره عند الأستاذ والمتلقي في تبسيط الفصحى، كما تجد في بحوث وقضايا علم اللغة الحديث مسائل من شاكلة[١] اللغة والمجتمع التخطيط الألسني، اللغة والكلام، والاكتساب اللغوي، والكفاية اللغوية والأداء.

وحتى عند علماء الاجتماع[٢]، ومنهم ابن خلدون حيث نجد نظريات مسايرة اللغة للمجتمع ونمو اللغة به ومعه ومن خلاله وكيف تواكبه، وليس

---

(١) ينظر: د. محمد أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٢٣٥، ٢٤٦.

(٢) ينظر: رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، ٧٦-٩٥، وعيسى أمين صبري، أوراق لغوية، ١١، ٢٧، وتمام حسان، الأصول، ٢١، ٦٥.

كيف يقهر أحدهما الآخر ويُفْرض على المجتمع لغته أو تُطوَّع اللغة وتعتسف من أجل مواكبة المجتمع[١]، وكيف يبقى المعيار، ويجب أن يبقى المعيار والأقيسة والقواعد لنقل الفصحى من جيل إلى جيل خدمة للغة القرآن، كما يجب أن يساير ذلك دراسة وتوصيف اللغة في تطبيقات الفرد وفي المجتمع وحراكه كونها عنوانه الأبرز[٢]، وأرى أن كلا الأمرين واجب على كليَّات الألسن واللغات في العالم العربي والإسلامي بدلاً من صراع الثنائية القائم بينهما والذي يؤدي إلى تثبيط مسيرة الفصحى بدلاً من المواكبة.

وقد آثرت بدافع التَّعمق أن يتركز البحث على إطارين عامين مهمين في مواكبة اللغة للعصر وتنميتها وتهذيبها لتجد القبول من الاجتماعي، ثمّ أثر كلاًّ من الإطارين في أستاذ اللغة وكفاياته. وهذان الإطاران العامان هما:

أ - **التكامل في المنهج اللغوي الذي يُقدَّم لدارس اللغة** ودوره في مواكبة اللغة للاجتماعي في كل عصر وجاذبيتها للناطقين بها.

ب- **بيئة التَّعلم والتعليم اللغوية ومواصفات محط الحِرَاك اللُّغوي** وما ينبغي أن يكون عليه من وعي وتنمية يواكبه التكامل المنهجي مما يعين على إصلاح المنهج وتثقيف البيئة.

والبيئة تعني تهيئة وإعداد وتنمية القائمين على تنفيذ المنهج وعياً وفكراً

(١) ينظر: د. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة العربية في المغرب، ٥٠، ٦٣، ٦٤، ٦٦.

(٢) ينظر: د. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة العربية في المغرب، ١٥، ٢٥، ٥٧.

وتأهيلاً تربوياً وتأصيلاً علمياً وبناءً معرفياً[(١)].

ولكن أيهما أسبق؟ لأنَّ كلاًّ منهما ينتج الآخر، فالبيئة اللغوية تخرج أساتذة اللغة وهؤلاء الأساتذة هم الذين يُنفِّذون برامج المناهج، وقبل ذلك هم الذين يضعونها ويُعدِّلونها ويطورونها، ولكن المقطوع به تكاملهما وسيرهما جنباً إلى جنب فكلاًّ منهما يُكمِّل الآخر ويؤثر فيه.

وقد كنت أظنهما في بداية بحثي نموذجين سأتناولهما في البحث بوصفهما عنصرين من ضمن العناصر، فإذا بي أصل بعد تقدم البحث ونضجه إلى أنهما إطاران عامان كبيران تندرج تحتهما نسبة عالية جداً من النماذج، ويتفرع منهما كثير من النماذج والتطبيقات والأمثلة، ومن ثم وكنتيجة أُبكِّر بتسجيلها هنا أقول:

إنَّ إحكام المنهج اللغوي التكامل والبيئة اللغوية السليمة ضمن إطارهما العام هما اللَّبنات الأولى التي يَحْسن بل يجب أن تُوْلى عناية خاصة، وهذا لا يقلل من شأن بقية الكفايات بقدر ما هو محاولة لوضع الأطر العامة والمرتكزات الأساسية للكفايات الواجبة وتناولها ودراستها في ضوء هذه الأطر والمرتكز؛ لأن المواكبة هدف كبير للأستاذ وأساس صلب، ودور الأستاذ ينطلق من التكامل والجودة كإطارين عامين هكذا تسلسل الأمور، وأنا هنا أدعو لقيام أبحاث أخرى لدراسة بقية الكفايات والتوازي والتقاطع بينها.

جـــ- ثم يختم البحث بمحور ثالث، هو أستاذ اللغة بين المنهج والبيئة وأثرهما في تكوينه ليواكب باللغة عصرها ومجتمعها.

---

(١) ينظر: د. محمد أحمد السيد اللغة تدريساً واكتساباً، ٢٤٩.

وقبل الدخول في محاور البحث أُصدِّر هنا ببعض الدراسات السابقة.

دراسات سابقة:

والدراسات السابقة منها كتب وأبحاث ودراسات ومؤتمرات وندوات سترد في تضاعيف هذا البحث وسأشير هنا إلى أقربها زمناً ومكاناً، حيث عقدت العام الفائت في جامعة طيبة ندوة حول بيئة ومواصفات التعليم العالي للفتاة كانت إحدى جلساتها تتناول البيئة التعليمية وجودتها وأثرها في المنتج التعليمي. ففي الجلسة الأولى: ندوة التعليم العالي للفتاة –الأبعاد والتطلعات[1] يتضح من عناوينها أهمية البيئة التعليمية والاهتمام بجودتها وملاءمتها، ومن أبحاث هذه الندوة:

مقومات البيئة الجامعية المثالية كما تراها طالبات الجامعات الفلسطينية، للدكتورة سمر أبو شعبان، ومقومات البيئة الجامعية الجاذبة، للدكتور أكرم بريكيت، ومعايير الاعتماد الأكاديمي للمتنــزهات الجامعية، للدكتور حامد الخطيب، وأثر الجانب الفكري لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي للفتاة، للدكتور عبد اللطيف الحسين، وتقويم الأنشطة الطلابية وتطويرها بوسائل تقنيات التعليم، للأستاذة غزيل السعيد والدكتورة عائشة العمري، والإرشاد الأكاديمي وأثره على التحصيل العلمي، للأستاذة أميرة السملق.

وأخص هنا بحثاً منها بعنوان: "**أثر الجانب الفكري لعضو هيئة**

(١) صحيفة الوطن، عدد ٣٣٨٤، تاريخ ١٨ محرم ١٤٣١هـ.

التدريس في التعليم العالي للفتاة" وهذا عنوان محور من محاور تلك الندوة التي عقدت في جامعة طيبة في محرم ١٤٣١هـ[١].

وهذا يعني جانب تربوي فكري وخبرات شخصية، وقدرات ذهنية يؤثر بها عضو هيئة التدريس في طلابه.

إن منهج التّعلم ومنهجية التحصيل لا تقوم على حشو المعرفة وحشرها حشراً في الذاكرة البصرية للطلاب فحسب، فالأستاذ الجامعي هو الأساس لا بكونه مُنفِّذاً للمنهج ولكن بوصفه منتجاً له من خلال وجدانه وقيامه بالإرشاد الأكاديمي التربوي في صفة التحصيل مما يعني امتزاج التربية بالتعليم في وظيفته هذا على وجه الجملة.

وعلى وجه التفصيل في الجانب اللغوي ومواكبة أستاذ اللغة باللغة العصر عليه أولاً أن يغرس في المتلقي للغة ولاءه لها وشغفه بها وحبه لها، وتذوقه إياها، وذلك بإبراز طاقاتها الخلاقة ومظاهر الفتنة والسحر في امتلاك ناصيتها والبعد الذاتي الذي يعود على دارسها عندما يتشربها وجدانه وتخالط فكره وعقله.

- كما كتب د. عامر شهراني مقالة بعنوان: (التعليم العام... تطويراً) تغيير أم إصلاح؟ ركز فيه على المعلم كمطور وكمتقدم في عملية التطوير وحيث يؤكد "الأدب التربوي" على أن المعلم هو الركيزة الأساسة في العملية التربوية، ويشترط "الانتماء لمهنة التدريس" لتعيين المدرسين على أن

(١) صحيفة الوطن، عدد ١٨/٣٣٨٤ في محرم ١٤٣١هـ ٤ يناير ٢٠١٠م.

لا يكون التدريس مهنة من لا مهنة له[١].

كما كتب محمد مختار الفال مقالاً بعنوان: (كيف الوصول إلى الشباب؟)[٢]، ويصب في نفس الاتجاه التواصلي مع عقلية الشاب المعاصر.

ثانياً: التكامل في المنهج اللغوي:

سأصدر نقطتين هنا قبل الحديث عن التكامل في المنهج اللغوي، وهما:

١- لغة المعيار ولغة الاستعمال:

لا شك أن المعيار معتبر، وقائم، ومهم، ويمكن أن تستفرغ فيه بحوثاً وكتباً، كما يمكن أن يُشَنَّع على كل من رام هدمه، كما نُؤمن على كل الدفاعات عن الفصحى خصوصاً تلك العقلانية الموضوعية، وكل ذلك حفاظاً عليها.

ولكن لغة المعيار أين توجد؟ وأين تُمارس؟ ومتى تطبق في مجتمعاتنا العربية والإسلامية الآن من المحيط إلى الخليج؟ لا أريد أن أجيب، فقط أقرر وأسأل، فالإجابات كما يقولون عمياء والأسئلة وحدها مُبْصرة.

إنَّ هناك لغة أخرى تُمارس في المجتمع واقعاً شئنا أم أبينا، أو على الأقل مستوى لغوي معين من العربية، وأن له سَنَناً ونمواً وتطوراً، فما موقعنا نحن أقسام اللغة العربية في الجامعات العربية منها وهي جزء من لغة المجتمع

---

(١) عامر الشهراني، صحيفة الوطن، صفحة الرأي، عدد ١٤٣٢، ١٠ ربيع الأول، ١٤٣٢هـ.

(٢) محمد مختار الفال، صحيفة الوطن، صفحة الرأي، عدد ١٤٣٢، ١٠ ربيع الأول، ١٤٣٢هـ.

معاصرةً مستخدمة؟

- معلوم ومقرر في القياس والمعيار أنه كلما ارتفعت إلى الأقدم في مستويات اللغة كنت أصوب وأسلم وفي علم اللغة الحديث كلما وثَّقت من القديم كان هذا عيباً منهجياً فلا بد من مواكبة الجديد المعاصر ومواكبة نمو اللغة وتسارعها وتطورها وحراكها في المجتمع، فهل هناك تعارض؟

وهل يصح أن نقول: إن المعيار متقاطع مع علم اللغة الحديث، متقاطع مع روح المعاصرة، فكيف نتصرف؟! أمامنا سؤال كبير، كيف نواكب اللغة بالعصر والحالُ هذه؟ هل نجعل في أقسام كليات الألسن خطاً للمعيار وفرعاً آخر لعلم اللغة الحديث؟ أم هل نجعل في الوطن الواحد والبلد الواحد والمجتمع الواحد كليات تقليدية معيارية وكليات ألسنية حديثة تتماهى مع علم اللغة الحديث تعاصر اللغة وتواكبها؟ يبدو أن هذا الأخير هو المطبق لدينا مع إضافة مهمة وهي التَّصارع والمحاربة والتجاذب بين النَزعتين، ويبقى السؤال، هل هذا الواقع هو الحل؟ هل نكتفي به ونمضي أم نغيره؟ أم فقط نُحاول نَزْع الثُّنائية والصراع منه أو نخفف منها على الأقل؟ ويبدو لي أن الأخير هذا وهو نزع الصراع والثنائية، هو المرحلة الأولى التي ينبغي أن نتجاوزها حتى يتسنى لنا السَّير في طريق مواكبة الفصحى للعصر.

وهذا يجرنا تاريخياً إلى المنهج البصري المعياري التعليمي والمنهج الكوفي العلمي الوصفي[1] فقد لخص القصة والقضية، وهل ثمة خصومة بينهما

(١) ينظر: عبده الراجحي، دروس في المذاهب النحوية، ١٠٩، ومحمد الطنطاوي، نشأة النحو، ٩٥، ١٣٠، وتمام حسان، الأصول، ٢٨-٣٠.

قائمة؟ وهل كانت خصومة متكلفة وهما إلى التكامل أقرب منهما إلى الصراع؟ نعم أنا أقرر تكاملهما وليس تصارعهما.

فلا يحتج بهذا ما يسمى بالمحافظين والمجددين ورُوَّاد الثنائيات القطبية الممانعون وهم موجودون في كل قضية من قضايانا كبيرها وصغيرها لغوية وغير لغوية، وهي نزعة إقصائية أحادية فردية بعيدة عن التكامل والانسجام والوعي وسعة الأفق.

إنَّ طبيعة اللغة متكاملة فاللغة ممارسة ومنطوقه، ودراسة اللغة غير منفصلة عن ممارستها ونطقها، الهدف منها كان تعليمياً وسيلةً ثم اتخذناه غاية وشظَّينا اللغة و لم نحسن تعلُّمها وتعليمها وتأطير مناهجها، فمتى تتكامل اللغة في مناهجها؟

ولعلّ نصوص علماء اللغة كابن جني وابن فارس في نظرية الأصل والفرع والكليات والجزئيات(١) والتفاصيل والإطار العام، تُقنعنا لَوْ عدنا إليها بمراجعة مناهجنا اللغوي لنجعلها متكاملة تتماشى مع طبيعة اللغة ومكوناها وممارساها بدلاً من الفصام اللغوي الواقع الآن بين فروع اللغة ومستوياها تحت دعوى تبسيطها.

فطبيعة المعرفة لها: "إطار نظري" منهج، ونقل المعرفة (إطار تنفيذي عملي) يتضح فيه كيف يتم التعلم؟ من الجزئيات إلى الكليات أم من الكليات إلى الجزئيات(٢)، وكيف نعقل من الكليات والجزئيات بدلاً من

---

(١) ابن فارس في مقدمة الصاحبي، أ .

(٢) ينظر: جودة مسلم، المنهج التكاملي بين المستويات اللغوية، ص ٨٧١، مجلة كلية =

التقطيع حتى تغدو الجزئيات كليات ثم تتشظى إلى مزيد من التشظي، فيستبعد دارس اللُّغة عن امتلاكها لبعده بمناهجنا عن طبيعتها.

كيف يتم نقل اللغة إلى المتلقي في مناهجنا اللغوية؟

الواقع الآن، يدرس النحو لوحده، والصرف لوحده، والبلاغة الأسلوب والنقد منفصلة عن التراكيب والألفاظ، وهكذا تُصبح مادة اللُّغة مواداً وفروعاً لا يتقن المتلقي شيئاً منهما لأنها لا تُتقن بعيداً عن طبيعته اللغة التكاملية وممارستها اللفظية الكلامية القائمة على الملكات والكفايات كما يقرر تشومسكي ودوسوسير.

كيف تَكَوَّن الوعي المعرفي اللغوي لناقل اللغة الآن عندما كان متلقياً بالأمس، وكيف حصل الفصام اللغوي: الهزال اللغوي، الكساح اللغوي، كل ذلك حصل بسبب تقطيع أوصال اللغة بين أساتذتها تحت مسمى التَّخصص الدقيق. وتقديمها للمتلقين قِطَعاً مشوَّهةً لا يربطها رابط يجعلها واضحة في أذهان المتلقين لها، فأصبحت غريبة بين المتخصصين بسبب أداء الأساتذة لها وظيفة بيروقراطية منـــزوعة الروح مما يؤدي إلى قصور شديد في تحصيل الكفاية اللغوية، والملكة اللغوية والكفايات اللغوية[1]. وأوغلنا في الفصل لمزيد من الإدراك الجزئي على حساب طبيعة اللغة وتكامل مستوياتها.

= الأقازيق، عدد ٢٩، وإبراهيم السامرائي، نظرات في تدريس العربية بجامعات الوطن العربي في كتابه: شعاب العربية، ٣٠٥-٣١٠.

(١) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص ٨-١١، وعبد الغفار هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، ص١١.

إذاً نحن بحاجة إلى هيكلة كليات الألسن ونقدها، وتلمس أثر فقدان التكامل (والتكامل المفقود)، أثر في الحاسَّة اللغوية، والذَّائقة النقدية، ويحسن الاستفادة من مناهج علم اللغة الحديث في تطبيقاتنا المنهجية، فمصطلح "تطبيقي" ليس مقابلاً لمصطلح "نظري" وإنما يقابل الوصفي النظري. ويقسمه بعضهم إلى علم اللغة العام "النظري" وعلم اللغة التطبيقي" وبهذا يندرج علم اللغة الوصفي تحت إطار علم اللغة العام النظري"[١]. نعم هو مجال من مجالات كثيرة للتطبيقات المنهجية المثلى وهو أي علم اللغة بهذا التوصيف وسيلة من وسائل اللغة لتحقيق غاياتها وتطبيقاتها المنهجية. في تحصيل الكفايات وفي التكامل اللغوي لابد أن نفرق بين الأصل والفرع، بين التفاصيل والإطار العام، الكليات والجزئيات، المقاصد والغايات والوسائل والآليات في إيصال اللغة، ونصوص القدماء شاهد بهذا من مثل:

"اعلم أن للغة العرب أصلاً وفرعاً...". "عليك بباب من النحو ينقاس ويطَّرد". "مسألة واحدة من القياس أفضل من حفظ متن اللغة"[٢].

وقد أدار ابن جني النحو وأصوله على منهج أصول الفقه، كما يقرر في مقدمة الخصائص[٣] حيث يقرر منهجاً لغوياً جديداً في عصره، ومتكاملاً ليس بين فروع اللغة فحسب، بل مع بقية المعارف العربية الأخرى بمعنى أنه تجاوز باللغة الوسائل إلى الغايات، وبهذا استمرت دراساته، وأثمرت. وانظر

(١) التعريف بعلم اللغة، دافيد كريستل، ص ١٥٦.

(٢) ابن فارس في مقدمة الصاحبي، جـ، وابن جني في مقدمة الخصائص، ١-٣.

(٣) ينظر: مقدمة الخصائص لابن جني، ١-٣.

أثر المحدِّثين في التحمل والأداء على اللغويين، ومنهج الأصوليين على محاكمة اللغويين للنصوص.

والخلاصة أن المنهج البصري المعياري انتهى التقعيد فيه منذ القرن الرابع ويبقى نقله عبر الأجيال تأليفاً وتدريساً حماية للفصحى واستمراراً لها، ولكن يجب تنمية المنهج الكوفي العلمي الوصفي في ضوء علم اللغة الحديث وفروعه المختلفة، ومنها علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي وقضايا اللغة والمجتمع، واللغة والفكر.

وهذا من مواكبة اللغة للعصر والاستفادة من علم اللغة العام وفروعه الحديثة في تنمية اللغة والمواكبة لها وبها[1].

٢- مواكبة المعيار والمواكبة به لا تعني التنازل عنه أو التساهل فيه:

- الحفظ الزماني للفصحى ومعاييرها في هذه الآية العجيبة: ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾[2]. وما فيها من كمية التأكيد المختلفة وآلياته النوعية كما يقررها علماء البلاغة والتفسير، وهي تؤكد الحفظ للقرآن ومن ألزم لوازم حفظه حفظ لغته ووعاؤه اللغة العربية الفصحى مما يعني أن ما قام من جهد علمي ودراسي وتحليلي متراكم منذ بواكير الدرس اللغوي، هو توفيق من الله سبحانه وتعالى حيث سخَّرَ من يخدمها ويوصفها ويقعد أركانها وقوانينها ديانةً وتعبداً وقربى إلى الله، وليس قومية ولا عصبية للعربية.

---

(١) ينظر: د. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، ٢٧، ٣٢، ٤٩، ٦٣.

(٢) سورة الحجر، الآية: ٩.

ومفهوم الآية أن كل جهد قام هو تحقيق لهذه الإرادة والقصد وأول حفظ القرآن حفظ لغته وتسخير مقومات الحفظ لها[١]. سواء من الجهد البصري أو الكوفي أو البغدادي أو ما بعده، ولو جاء كل فريق مكان الآخر فما وَسِعه سوى ما قام به الفريق الآخر، فليس هناك تصادم بين المنهجين وإنما هي عقلية الثنائية العربية والصراع والثنائية والفائز والمهزوم وظهرت حتى في عقلية طلابنا حيث يسألون عند أدنى خلاف ما الأرجح يا شيخ، وكأن الصواب لا يتعدد حتى فيما طبيعته الرأي وليس القطع، وفيما طبيعته التوازي وليس التقاطع وهنا نقرِّر أنه من المهم جداً معرفة طبيعة كل علم حتى لا تُحكَّم قوانين علم آخر له طبيعة مختلفة فيه. وهذا يجرُّنا إلى: أهمية الفكر اللغوي والفكر النحوي، والوعي بهما والفكر وتوسيع الأفق وترسيخ المنهج العلمي الموضوعي المهني في دارس اللغة، حيث لا بد أن يؤخذ في الاعتبار عند دراسة الجزئيات لكل عالم ومدرسه أو كتاب أو مصنف أو شخصية أنْ تُردَّ كل الجزئيات إلى الروح والفكر والمنطلقات والكليات الكبرى للشخصية أو المدرسة، وليس تجزئة المسائل وتجزيئها وأشغال الباحثين والدارسين عن طبيعة اللغة وروحها وجوهرها، وسبل امتلاك ناصيتها.

كما يحسن جداً شيوع نقد المنهج اللغوي في الأقسام العلمية وعرضه وتقويمه ووضع البديل بل البدائل له والحاجة إلى وضع أصول ومنطلقات في

---

(١) ينظر: علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ٢٤٤-٢٥٠، ٢٥١-٢٧١ تحت عنوان: كفاية اللغة العربية ومنْزلتها، صيانة اللغة العربية.

المنهج اللغوي توافق طبيعة اللغة المتكاملة بحيث يراعي النحوي مثلاً مادة أصول النحو -وأصول اللغة- وأصول المنهج العلمي العامة؛ وهكذا لأن ذلك يؤّدي إلى معادلة صحيحة وتكامل كامل.

كما يجب أن تُقدم المدارس النحوية موازنة بين مناهجها للتَّكامل وليس لإظهار النـــزاع وافتعال تَعمُّد الخلاف، إن المنهج اللغوي المتبع يخالف طبيعة اللغة لأنه منهج تُؤدّي فيه دراسة اللغة وظيفة وليس رسالة.

- كفايات الأستاذ اللغوي تنفرد بعنوانها ولكنها من صميم التكامل في المنهج اللغوي تأثراً وتأثيراً حيث للمنهج أثر في الأستاذ عندما يلقيه على طلابه، كما أثَّر فيه هو عندما تلقاه وبناه معرفياً وهو يبني به أستاذاً جديداً الآن.

يقول الدكتور عبده الراجحي في ختام بحث له حول التجديد في المنهج اللغوي:

"وبعد فلعل هذا البحث أن يقنع باحثينا الناشئين أن الاتصال بالتراث من ناحية، والاتصال بالمنهج الحديث في تطوره السريع من ناحية أخرى واجب علمي، وواجب قومي، لا ينبغي أن يكون في ذلك خلاف، ولعلنا من البحث في المنهج أن نصل يوماً إلى منهج علمي لدراسة العربية"[(١)].

ثم يقرِّر "أن أهم ما يميز المنهج الإسلامي علمان: أصول الفقه وعلم الكلام"[(٢)].

---

(١) عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص ٧.

(٢) عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص ١٥، وصلاح الدين الزعبلاوي، مسالك القول في النقد اللغوي، ١٠، ٢٣، ٤٧.

"أما النحو فإن صلته أوثق ما تكون بعلمي الكلام والأصول، أي أن هذه العلوم الثلاثة كانت أكثر العلوم تبادلاً للتأثير والتأثر". "وخلاصة القول إن المنهج النحوي لم يكن نقلاً محضاً ولم يكن عقلاً محضاً، من هنا كانت دعوتنا إلى تلمس مصادر هذا المنهج في داخل البيئة الإسلامية وليس في خارجها"[١].

وتشومسكي أقام منهجه على أسس عقلية حين رفض الوصف المحض للغة، ومن هنا كانت دعوته إلى ضرورة العودة إلى مناهج النحو القديمة وقد أشار في ذلك إلى جهود العرب القدماء لأن هذه المناهج كانت أقرب إلى "الإنسان" الذي يختلف عن الحيوان اختلافاً جوهرياً؛ إنَّه ليس آلة ومن ثَمَّ لا يخضع للتغير الآلي... [٢].

ويرى تشومسكي أن "شكل اللغة" كما أصَّله همبولدت يعني امتلاك اللغة Possession of language ولا يعني ممارستها الفعلية، أي تعني المصطلح الذي أطلقه هو بعد ذلك عن الكفاءة Competence، ولا تعني مصطلح الأداء Performance وكل ذلك يفضي إلى أن القواعد الحقيقية للغة إنما هي قواعد عامة أو كلية Universal ثم تتحقق بعد ذلك في كلام الأفراد وقد يذكِّرنا هذا بفكرة "الوقائع الاجتماعية العامة" التي تأثَّر بها

(١) عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص ١٧-٢٠، وينظر: محمد عيد، الاستشهاد الاحتجاج باللغة ٨٣/٥، ١٨٧، ٢١٧.

(٢) عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص ١١٩-١٢٠.

"دي سوسير" في التفريق بين Laparole و Lalangue[١].

"ففي هذا المجال تُكوِّن النظريات الألسنية العلمية الحديثة في نظر التقنية المتطورة التي نتسلح بها لسبر قضايا اللغة وتفسيرها وتوضيحها وما يشجعنا في نهجنا هذا هو أن اللغويين الأوائل أمثال الخليل وسيبويه وابن جني على سبيل المثال لا الحصر قد حَلَّلوا اللغة من منطلقات علمية بالإمكان اعتبارها متطورة جداً بالنسبة لعصرهم مما يبين لنا أن المفاهيم الألسنية المتطورة ليست دخيلة على التراث اللغوي العربي"[٢].

هذا فهم ووعي ابن جني وجيله، وفكرهم اللغوي والنحوي. أما اليوم فالنحوي لا يعرف الصرف، بل لا يعرف غير الباب الذي يدرسه في النحو كل سنة، والصرفي لا يعرف النحو بل لا يعرف بقية أبواب الصرف التي يتحاشى تدريسها فضلاً عن معرفته بالأسلوب والنقد والبلاغة والمعجم فذاك ليس شأنه أنه شأن قسم آخر وأستاذ آخر، ولكن اللغة تأبى أن تنساق لمن يشوهها بهذه القسوة، فكيف تواكب اللغة أستاذاً لا يتقن مفرداتها وفروعها وكلياتها الكبرى. وكيف يستطيع أستاذاً بهذا النقص المعرفي أن يواكب باللغة وعصرها؟

مع نمطية في التدريس تعتمد التلقين والحشو والحفظ وتقطيع أجزاء اللغة بين دارس اللغة ومدرسها.

---

(١) عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص ١٢٣-١٢٤.

(٢) ميشال زكريا، الألسنية التوليدية النحوية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص ٥.

أن مدرس اللغة وأستاذها يحسن أن يكون مثقفاً أو مفكراً أو فيلسوفاً أو ناقداً ومحباً لها على الأقل وشغوفاً بها؛ لأن اللغة فكر واللغة ثقافة واللغة عقل وفلسفة واللغة حسّ نقدي، وفراسة ذهنية. للغة ارتباط بالنفس وبالفرد. وبالذات وبالوجدان وبالمجتمع. اللغة كيان وحضارة اللغة تمارس وتدرس. وتنطق وتكتب ولها وظائف عديدة غير الهوية والاتصال[١].

٣- ضرورة المنهج التكاملي في اللغة[٢]:

بحيث يقوم على رؤية تحدد وتخدم إصلاح المنهج اللغوي بكامله؛ لأن التقطيع لأجزاء وأوصال اللغة في مناهجنا وصل إلى حد المُثْلة و"المثلة منهي عنها". ومن ينظر بتأمل كيف تُجْتَزأ الدروس والمناهج اللغوية يدرك هذه الفداحة من ناحية. ويدرك بعدها عن طبيعة اللغة من ناحية ثانية. طبيعة اللغة، تُرسِّخ اللغة في الوجدان والفكر، وجدان دارسها ومتعلمها واختلاطها بفكره وعقله ولسانه وبيانه. واللغة تمارس وتدرس فهل دراستها مطابقة لممارستها وطبيعتها وتُعين هذا الجانب وتثقفه أم أنها خارجة عن هذا ومبانية له.

(١) ينظر: جون لاينــز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمه حلمي خليل، ٢٠٧، ٢٢١، ٢٣٣، ٢٦٣، وحلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، والبدراوي زهران، مقدمة في علوم اللغة، ١٨٥، ١٨٩، وعبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، ٤٥-٤٩.

(٢) ينظر: أحمد جودة مسلم "تعليم العربية لغير الناطقين بها بين الأسس القديمة ومعطيات علم اللغة المعاصر" حولية كلية الزقازيق، عدد٢٩، عام ٢٠٠٩، ص ٨٢٠-٨٢١.

وهل دراسة اللغة وسيلة أم غاية؟ وما سر تسميته بعلم الوسيلة قديماً، وكيف تُدْرك اللغة؟ وكيف يتم تعليم اللغة ونقلها؟. إذ إنَّ نقل المعرفة وتثبيتها ناتج عن فهم طبيعتها وإدراكها ولابد أن تكون دراستها منسجمة مع استخدامها واستهلاكها لتحيا وتنمو وتساير وتواكب وتؤثر في محيطها. ما العلاقة الوشائجية بين نحو اللغة وصرفها وبلاغتها وتراكيبها وأساليبها في استخداماتها[١]؟ وكيف قطعناها وجزأناها بداعي التبسيط ثم عمقنا الفواصل بين هذه الجزئيات حتى غدت علوماً متصلة بروابط بينها على أحسن تقدير، إن لم نكن قد قطعنا الروابط بينها فعلاً، مما أدى إلى الفصام اللغوي، والهزال والكساح البياني مما أفقدنا الوعي اللغوي وقضى على الذائقة اللغوية والملكة اللسانية والجاذبية الكلامية والحس النقدي الفراسي. قلت في بداية بحثي إنه يثير من الأسئلة المبصرة أكثر من مما يقدم من الإجابات العمياء والمرجو من مؤتمر كهذا أن يقدمها أو يقدم آلياتها على الأقل.

- هل نحن بحاجة إلى إيجاد هيكلة للمناهج اللغوية لنواكب بها العصر لتقوم بالأمرين: خدمة المعيار والقياس من جانب، وخدمة اللغة الممارسة والكلام اليومي من جانب آخر، بدلاً من التجاذب بين هذين الأمرين.

ويدخل في الحديث عن تكامل المنهج اللغوي قضايا لغوية في إطارها المنهجي. (كالمعيار والاستعمال، والوصفي العلمي، والتعليمي المعياري، والوظيفي والاستعمال والرسمي والشعبي، والفصيح والعامي، والمستويات اللغوية، والازدواج اللغوي، والفصام اللغوي، والثنائية اللغوية في بعض

---

(١) ينظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ٢١، ٢٢.

تطبيقاها)، وكل ذلك له دور وتأثير في مواكبة الفصحى للعصر وقوها ومتانتها أو انعزالها.

فماذا تعني المواكبة بالفصحى للعصر من خلال هذه القضايا؟ وما دور الكليات الألسنية في العالم العربي تجاه هذه القضايا؟ وما دور التجاذب الحاصل في المسميات والألقاب والتوجهات بين ما يسمى التقليديين والمحافظين، والمحدثين؟ وهل يمكن أن يكون التكامل أساساً ناجحاً لمواكبة العصر باللغة بدلاً من هذه التجاذبات؟.

هذه أسئلة حاولت التماهي معها هنا وكلي أمل أن يشبع المؤتمر وبحوثه وتوصياته نهم وفضول الباحثين فيها، ويقدم إجابات شافية لها.

ولكن مبدئياً ماذا لو جعلنا مادَّة اسمها التكامل اللغوي، دورها فقط الربط اللغوي بين بقية المواد والمناهج اللغوية تبين علاقتها ببعضها، وترسخها في وجدان وفكر الدارس والمتلقي بوضع منهج نظري وتطبيق عملي[(١)] وتقوم على:

تأطير علاقة أجزاء النحو مثلاً ببعضه وربطه بكل أبوابه ثم علاقته بالمستويات اللغوية الأربعة وهكذا الصرف والدلالة والمعجم، وغيرها من الفروع اللغوية وتبين للطالب خارطة طريق واضحة لدراسته اللغوية منهجاً وفكراً ونموذجاً ونصوصاً.

ثم تبين علاقة الصرف بالنحو، والنحو بالبلاغة، والبلاغة بالدلالة،

(١) ينظر: محمد أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٢١٦.

والنظم والبلاغة بالإعراب، وهكذا[١].

توضَّح للدارس أن هناك تفاصيل كثيرة وفروعاً لغوية، يجمعها التشابه والترابط والتكامل، وما فصلها إلا للفهم والاستيعاب فهو وسيلة لغاية ولكنه للأسف أصبح غاية تستمر من المرحلة المتوسطة إلى الثانوي إلى الجامعة والماجستير الدكتوراه إلخ من أبحاث التَّرقية، وهذا ما ينبغي إيضاحه للدارس، وأن انحرافاً وقع في نهج ومنهج الاكتساب اللغوي.

الربط بين علوم اللغة والتثقيف اللغوي لأساتذها وطلابها واستثمار مواد يظهر فيها هذا التكامل اللغوي وإبرازه وَركْزُ ذلك في أذهان الطلاب وربطها بالعلوم الإنسانية من جهة أخرى.

الانطلاق من طبيعة اللغة عند العرب عندما عرفت في المعلقات قبل ٢٥٠ سنة قبل الإسلام، وعندما جمعها النحاة والرواة واللغويون وكان جمعهم لها مطابقاً لطبيعتها في (هذا التكامل) الذي ننشده اليوم في مخرجاتها عند تخرج الدارسين فيها وإجازتهم في علومها.

الانطلاق من طبيعة اللغة عندما نتكلم بها الآن، فهي صوت ومعجم ونحو، ودلالة، وصيغ أوزان وحروف، وجرس وإعراب، وإسناد تقديم وتأخير، وهذا ما يرسِّخه علم اللغة النَّصي.

أن تدوين اللغة وكتابتها وجمعها هو الأساس الأول والخطوة الأولى التي بُنيت عليها الدراسات اللغوية، وكيف أن تسجيل اللغة كان صورة أمينة لطبيعتها وطبق الأصل عن واقعها وكذلك ينبغي أن تُقَدَّم للدارسين الآن.

---

(١) ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ٧، ١٢٧، ٢٦٥، ٢٦٦.

- ورؤية المنهج العامة[1] لهذه المادة تبرز كل مادة لغوية نحوية أو صرفيه أو غيرهما بوضع إطار لها يجمع كل مفرداتها في إطاره. ثم إطار آخر يجمع أصول وكلمات المواد اللغوية ويبين علاقاتها ببعضها البعض وعلاقة جزئياتها في تناول الظاهرة اللغوية الواحدة.

ثم يتكامل هذا بالسليقة والملكة اللغوية وتجذيرها في المتلقي، ثم يُربط بالكفاية اللغوية، ويُربط باكتساب اللغة وكيفيته، كما يحدِّده علم اللغة. ثم فلسفة اللغة في الذهن والعقل، والعلاقة بين اللغة والفكر، إلى آخره، وهذه محاولة أولية فقط يمكن أن تخضع لمزيد من الدراسة والتمحيص كما أنها ستتطور من خلال التطبيق والتراكم والخبرات.

نعم تصاغ مادة بعنوان التكامل اللغوي وتقوم على شاكلة هذه الأسئلة وتلمس وأجوبتها.

لماذا نحتاج هذه المادة، ما المبرر، والمسوغ، ما أهداف هذه المادة؟ ما علاقة هذه المادة بظاهرة اللغة في الإنسان (علم اللغة)، ما علاقة هذه المادة بطبيعة اللغة العربية إجمالاً؟ ما علاقة هذه المادة بطبيعة اللغة العربية عندما ظهرت، ما علاقة هذه المادة بطبيعة اللغة العربية بخصائصها الخاصة، ما علاقة هذه المادة بطبيعة اللغة العربية عندما دونت؟ ما علاقتها بالمنهج الذي ندرسه وندرّسه ولماذا لم يؤت ثماره[2].

---

(١) ينظر: سلوى محمد عزازي، تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية، ١٢٠.

(٢) ينظر: محمد علي الملا، اللغة العربية رؤية علمية وبعد جديد، ١٤٥-١٤٨، وينظر: الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج الدراسية، ٩٣، ٩٩، ١١٥، =

ثالثاً: البيئة التعليمية ومستواها المعرفي والفكري والثقافي وأنماطها السلوكية والحضارية والعرفية والذهنية، وتأثيرها على الكفايات اللغوية وتحصيلها:

المستوى الحضاري للناطقين باللغة يحدد اتساع رقعة لغة ما[١]. حيث "يحدث أحياناً أنَّ مجتمعاً ما يأخذ دور القيادة الفكرية والمادية ويؤدي هذا إلى استقطاب مجتمعات أخرى على المستوى المادي والفكري، فتبدأ المجتمعات المستوردة تمر في مرحلة استلاب حضاري تتفاوت ملامحه وسرعته ولكن اللُّغة من أهم العلامات التي تلحظ فيها أطراف هذا الصراع بين المُصَدِّر والمستورد بين السالب والمسلوب[٢].

وأن أول ضعف يظهر في الأمم والمجتمعات يظهر في لغتها وتخليها عنها لصالح المجتمعات الأقوى حضارياً مما يؤكد أن اللغة هوية وليست تواصلاً فحسب[٣].

والعربية خير مثال في العصور الوسطى عندما استلب المسلمون على مختلف الأصعدة ومنها الصعيد اللغوي[٤].

وهذا ما جعل علم العربية في حراك دائم للإصلاح ومواكبة التطور

= ١٥٥، ١٥٩، ١٦٠.

(١) سليمان العاني في تقديمه لكتاب في التحليل اللغوي، لخليل عمايرة، ص٧.

(٢) خليل عمايرة في التحليل اللغوي، ص ٧.

(٣) السابق، ص ٧.

(٤) السابق، ص ٨.

ومحاولة إعادة إنتاج اللغة لكل عصر منذ عهد الخليل إلى الآن[١]. ومحاولة مواكبتها لعصرها ومجتمعها، وهنا يبرز أستاذ اللغة ودوره، وكيف يعاصر بها زمانها، ويواكب بها مجتمعها، وما الآليات التي يجب توفرها في أستاذ اللغة؟.

إذاً هي: (البيئة)[٢]. البيئة هي الإطار الثاني المسؤول عن كفايات أستاذ اللغة؛ ليواكب بها عصره، وهي بنفس قدر الإطار الأول وهو المنهج اللغوي تأثيراً وقوة فالإطاران منظومة مكتملة وحلقة مفرغة لا يعرف أين طرفاها.

وفي المفهوم نجد (البيئة اللغوية) هي: المواصفات، والصفات، والأوصاف، والسلوك، والأنماط السائدة في بيئة الحراك اللغوي، وهي رسالة واستراتيجية تنبع من رؤية وتصور كلي يقوم على برنامج وأجندة محددة.

وفي الأدوار نجد (البيئة): هي المسئولة عن:

- الولاء للفن والتخصص ضعفاً وقوة - الشَّغف - الرسالة لا الوظيفة سلباً وإيجاباً - الضعف الفكري والثقافي - الضعف الشخصي (الشخصية) - الاهتزاز — الدوُّنية والسلبية والإيجابية.

وهي السبيل إذ صَحَّت إلى الخلاص من (الكاريزما)؛ لأستاذ اللغة كما تصورها السينما العربية (نظارة سميكة وبذلة مبهذلة، وابتذال وبلاهة).

- وفي التأثير. البيئة هي المحرك للتَّعلم والتعليم والممارسة والإنتاج ودورها مؤثر في: - التلقي والتلقين - الأخذ والاكتساب - الاكتساب

---

(١) خليل عمايرة في التحليل اللغوي، ص ١٧، ١٩-٢٠.

(٢) تقرير بعنوان: مطالب بصياغة قرارات تتعلق بالمعلم وبيئة المدرسة، صحيفة الوطن، عدد ٣٧٩٦، تاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١١م.

اللغوي – إدارة القاعة اللغوية. – تحديد الهدف والوسيلة – تهيئة البيئة لمواكبة اللغة بالعصر – تهيئة الأستاذ في البيئة اللغوية العلمية، ودور الأستاذ في تهيئة البيئة – وتهيئة البيئة للأستاذ ودورها في إنضاجه والتأثير فيه، فالأستاذ ابن البيئة – فهو صورة البيئة التي انتجته، والحديث عنه بمعزل عن بيئته تشخص خاطئ.

البيئة والفرد: وكيف نصنع البيئة والفرد الذي نريده داخل البيئة؟[١]:

يجب أن يكون التخصص والقسم والكلية والجامعة وبيئتها مكان لكل صاحب ملكة لغوية وموهبة بحثية وليس لمن نضع نحن معاييرهم، وننتقيهم وتطبيق الاحترافية والمهنية والموضوعية في الاختيار والأولوية وترتيب القبول بحسبها على من يمتلكون آلية البحث والشَّغف اللغوي والإلمام بالتخصص والاستعداد لذلك مما يؤدي إلى وجود التنوع الخلاق وتوسيع الآفاق في الأقسام العلمية حتى ولو كانوا لا يشبهوننا في طرائق التفكير والمنهجية العلمية. وفي ذلك قوة للقسم ولإنتاجه العلمي ولشمولية الدراسة اللغوية والنحوية، ولاكتمال الخارطة اللغة ودراساتها تطبيقاً ومنهجاً.

كما ينبغي أن لا نحرص على صهر الجميع وتذويبهم في فَهْمنا لِلُّغة ومناهجها بحيث نُديِْرُها حول ذواتنا وفهوماتنا ومجال أبحاثنا ومواطن استحساننا وانتقائنا.

---

(١) ينظر: أحمد جودة مسلم، أثر البيئة في تدريس العربية ضمن بحث تعليم العربية لغير الناطقين بها بين الأسس القديمة ومعطيات علم اللغة المعاصر، حوليه كلية الزقازيق، عدد ٢٩، عام ٢٠٠٩، ص ٨٣٩.

الفرد – البيئة استشراف الإبداع والمواكبة للمجتمع وعصره:

– أدعو هنا إلى الانطلاق والإبداع وإعادة اكتشاف الذات وإطلاق القدرات بدلاً من تنميط البيئة واصطناعها وتنميط المعرفة وتقنين المناشط العلمية واللغوية فيما تأباه وترفضه طبيعة اللغة[١].

– يجب أن نبحث عن من يحترم فَنَّه وتخصصه ومنهجه ويتمسك بما يراه صواباً علمياً ومنهجياً حتَّى وإن خالفنا فنحن لسنا أوصياء على اللُّغة ومناهجها وطرائق دراستها، بل نحن مشاركون ومجتهدون شأننا شأن غيرنا من الباحثين والدارسين الآخرين في التَّخصص.

– إتاحة الفرصة والمجال أمام أساتذة الأقسام الأكاديميين لقيادته معرفياً بدلاً من المسايرة والموافقة الدائمة للبيئة والسائد والنمط خصوصاً من قضَوا زهرة أعمارهم في خدمة اللغة ومناهجها وطرائق دراستها والبحث فيها. فهم أقدر الناس على أن يبينوا لنا كيف تواكب اللغة العصر تبعاً لتراكم الخبرات لديهم ومعايشهم الزمانية والآنية.

– البيئة والأريحية والسياق الاجتماعي للبيئة؛ لأن إشاعة الأريحية والبيئة الجاذبة المثالية الواقعية والتي تنبع مثاليتها من واقعيتها القائمة على الصراحة التامة والخالية من التقوقع والتوجس والذي يؤدي إلى الازدواجية ومسايرة التوجهات ومراعاة السياق المتاح مما يغلق الآفاق ويقتل الروح العلمية والإبداع.

---

(١) ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ٤٠، وإبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ١٨٠، ٢٧٦.

البيئة العلمية والضعف العلمي في التخصص (أسباب وحلول)[١]:

وتقوم على العناصر التالية:

إعادة دور الطالب الجاد المحفز لزملائه في القاعة والخلاص من القاعات الميِّتة التي لا تفاعل ولا إنتاجاً معرفياً فيها.

حيث يستطيع طالب جاد أو طالبان أن يبث الحركة والنشاط والحيوية والتَّوقد في قاعة الدَّرس ويؤثر في زملائه.

إنّ من الخطأ الخضوع لما يطلب الطلاب - على غرار ما يطلبه المستمعون أو ما يطلبه المشاهدون- بل يعطون ما يحتاجون لا ما يريدون بحيث يكون البناء المعرفي لا النجاح والدرجات هو الأجندة المطروحة بدلاً من مسايرتهم بمذكرات وملخصات واختصار المنهج وكبسلته في أسئلة الغرض منها كيف يجتاز الطالب الاختبار وليس لها بعداً تعليمياً ولا معرفياً

يجب أن تكون منهجية التعلم ومنهج تحصيل المعرفة وإنتاجها لاكمية المعرفة وحشو المعلومة هو ما يحكم الرؤية والأهداف والأجندة.

كاريزما الأستاذ وطريقه وأسلوبه تسبقه، والطلاب يهيئونه أنفسهم لذلك، وينبغي لأستاذ اللغة المعاصر أن يحسن استثمار ذلك.

إيقاف الطلاب على الفجوة المعرفية التي يُصَرُّون عليها ومدى ما يفوتونه على أنفسهم بالسلبية والاستهتار والتكاسل والتواكل والبحث عن بُنيات الطريق وكيف يتجاوزون ويلتفون حول المنهج وترسيخ الإنجاز

---

(١) ينظر: إبراهيم السامرائي، نظرات في تدريس العربية بجامعات الوطن العربي في كتابه في شعاب العربية، ٢٨٦-٣٠٠.

والمعرفة الحقيقية في نفوسهم وبيان البعد الذاتي لذلك.

إشاعة التَّعلم الذاتي والشراكة في إنتاج المعرفة بدلاً من التعليم التلقيني الإكراهي وحشو المعرفة.

لا للاستخفاف بالطلاب نعم للضغط الإيجابي ومحاربة "ظاهرة الاستجداء للنجاح والتَّبرم من التعلم"، والقضاء عليها لما لها من مؤشر سلبي.

حذار من انتقال عدوى اليأس للأستاذ لأنه لا أمل حينئذٍ؛ لأنه هو المحفز للطلاب والداعم لمواهبهم وقدراتهم.

الخلاص من الثالوث الأسود: المذكرات، الأسئلة الغيبية، الحذوفات من المنهج، وكلها ناتجة عن طلب استرضاء الطلاب والحرص على رغباتهم.

البيئة الإدارية والضعف العلمي في التخصص مسؤولية الجانب الإداري عن هذا الضعف[1]:

وتقوم على العناصر التالية:

- القبول في الكليات الألسنية - سياسة يجب أن تُغير وأن تنطلق من رؤية وإستراتيجية متكاملة، حيث يجب إجادة الخطوة الأولى فيما تورده الكليات على قاعاتها من طُلاَّب بحيث تتوفر فيهم - على الأقل- الحدود الدنيا من الاستعداد والملكات للتحصيل اللغوي.
- شنيع جداً كون الكلية الألسنية تتخذ من الطالب المتعثر محوراً لرؤيتها وبرامجها وجداولها، فهذا يجعلها تتعثر في رسالتها. وهذه رؤية خاطئة تنتج ثمرة مشوهة.

---

(١) ينظر: د. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، ٥٣-٥٧.

- الثغرات التي يستغلها الطُّلاب للتَّهرب من الحضور ومن ثم ينتج عنها ضعف في تلقيهم وتواصلهم مع الأساتذة.
- ضعف وندرة التقاء الإدارة والأساتذة بالطلاب خارج الإطار الرسمي (فقدان الروح والعاطفة).
- عدم الاستفادة والتواصل من تجارب ومعارف الكليات اللغوية الأخرى في العالم العربي (تبادل الخبرات).
- القيادة لا الإدارة، وروح اللوائح ومقاصدها لاحرفيتها أمور ينبغي أن تكون إدارة الكليات الألسنية على وعي بها.
- الموازنة بين العمل الورقي المكتبي والتواصل مع الطلاب مباشرة ومشافهة (التفاعل).
- نعم الواقعية حسنة، ولكن الواقعية لا تعني بالضرورة مسايرة الواقع ومسايرة السائد ومعايشته ولكنها في أصح صورة لها معالجته وتحسينه بعيداً عن الفجاجة والشَّطط.

كثير من طلاب كليات اللغات في العالم العربي يفتقدون المهارات الأساسة في اللغة كالقراءة والإلقاء والبحث العلمي وفهم النصوص وتحليلها، وضعف الاتصال بالمصادر اللغوية والجهالة شبه التامة بالتاريخ اللغوي وحركة التأليف والأعلام والمصنفات وخارطة المواد اللغوية مما يعني انعدام التَّصور الكامل للفن عند الطلاب.

وهذه ظاهرة أتمنى مناقشتها موسعاً من خلال مؤتمركم هذا، حتى تواكب البيئة الإدارية وتقوم بدورها التحضيري.

وأبرز ملامح التخلف العلمي الناتج عن رداءة البيئة الإدارية هي[١]:

- انعدام الجدية وروح المسؤولية لدى الطلاب.
- ضعف الإقبال والاستعداد النفسي والذهني.
- ضعف وانعدام الولاء والشغف بالتخصص.
- انصراف الجهد الإداري لكليات الألسن إلى مجرد الهم الوظيفي والإداري المكتبي البروقراطي والابتعاد عن مسايرة العملية التعليمية وحفزها والتحقق من مدى إنتاجيتها. حيث انصرف جهدها للضبط والربط الإداري وإجادة العمل ورقياً وضبط الغياب والحرمان ونحوه وأهملت روح العملية التعليمية الجامعية وهي الجودة والكفاءة والولاء للتخصص والشغف به والاعتزاز بالفن.

- تبقى لدينا في الكليات الألسنية مزية النوعية والجودة حيث يفترض أن من يبقى في الكلية هم من يدرس اللغة لذاتها بغضِّ النظر عما تؤدي إليه دراستها من فرصة وظيفية أوّلا، ومن هنا ينبغي أن نهتم بنوعية الطلاب بدءً من قبولهم[٢] بحيث لا نصل إلى مرحلة أن تكون الكلية اللغوية مكاناً لمن لا مكان له، أو محطةً مؤقتة ينتظر فيها الطالب مضطراً حتى يجد فرصةً للهروب والتسرب منها.

- الأقسام العلمية في الكليات الألسنية ينبغي أن يكون على مستوى

---

(١) ينظر: إبراهيم السامرائي في بحثه: نظرات في تدريس العربية بجامعات الوطن العربي في كتابه في شعاب العربية، ٣٠٠-٣١٣.

(٢) ينظر: د. محمود أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٥٩، ٦٧.

من الكفاءة والمهنية والجودة، بحيث تكون الأبحاث فيه شاملة للخارطة اللغوية مكتملة لا أن يأخذ خط الحواشي والشروحات وتحقيق المتهالك من المخطوطات والتي لا تبني الطالب معرفياً في التخصص ولا تؤدي إلى القامات المعرفية فيها في تلك الأقسام.

– وهذا يتم من خلال البناء المعرفي الصحيح والمتكامل لأعضاء الأقسام العلمية من ناحية ولتكامل الخارطة اللغوية من ناحية أخرى بحيث نجد الفكر النحوي والمناهج النحوية والمدارس النحوية وأصول النحو وجهود أَعْلاَمه، جنباً إلى جنب مع شروح الألفية وغيرها من الشروحات التي غرقنا فيها إلى آذاننا، وأصبحت تشكل أكثر من ثلثي الأبحاث في الأقسام العلمية، هذا فضلاً عن مجالات اللغة الأخرى الأصيل منها ككتابة اللغة وتدوينها وأولية الدرس اللغوي عند العرب. والحركة المعجمية التي تُعد كنـــزاً كبيراً خرجت منه جميع المعارف اللغوية، وكذلك نقاط التلاقي بين علم البلاغة والمعاني والأساليب وعلوم اللغة ومعارفها، وكذلك الالتقاء ما بين قسم أصول الفقه ومعارفه واللغة وكذا قسم القراءات واللغة مما يخلق جواً علمياً متكاملاً نعود به إلى طبيعة اللغة وأساسها قبل أن تقطع أوصالها على أيدي الباحثين فيها، كل هذه جوانب قد تسهم البيئة الإدارية المبدعة في تسهيلها وحلحلتها وتحقيقها.

البيئة[١] المتلقّية للدرس اللغوي (بيئة الطلاب) الاستعداد الفطري والملكة والقُدْرة على التَّحصيل اللغوي بمنهج متكامل:

البيئة مجموعة من العناصر والمكونات بشرية وغير بشرية تنتج سلوكاً وأنماطاً وصفات تسمى البيئة، فالبيئة البشرية من الأفراد (الأساتذة والإداريين والطلاب).

والمطلوب في بيئة الطلاب:

جودة الطالب المقبول، والمؤهل نفسياً وذهنياً للتحصيل اللغوي. وهذا مهم جداً وهو محل بحث كامل ومستقل يمكن أن يكتب ولكن لابد من الإشارة إليه هنا في البيئة اللغوية التي تنتج دارس اللغة. لابد من الاستعداد الفطري لدارس اللغة. والاستعداد الفطري لمدرس اللغة. والاستعداد الفطري لإداريي كليات الألسن التي تدرس اللغة حتى تواكب العصر بجميع مكونات بيئتها.

بمعنى لا بد لكل فرد من هذه البيئة (والتي هي مجموعة أفراد وجماعات وسلوك وأنماط من طلاب وأساتذة وإداريين)[٢] أن يمتلك قدراً خاصاً واستعداداً خاصاً وملكة خاصة وشغفاً خاصاً يجعله يصنع البيئة ويشارك في صنعها حتى يمكن أن ينتج وأن يكون لذلك حداً أدنى لا يتنازل عنه من السليقة، والملكة، والكفاية والذهنية الفردية والجوانب الشخصية والنفسية.

---

(١) ينظر: إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ١٣٦، ١٣٧، ٢٠٣.

(٢) ينظر: إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ٨-١٠، والدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، ٤٩، ٥٠.

فالطالب مكون من مكونات هذه البيئة والقبول للطالب الضعيف في الدراسات العليا يفرض ضعفه وسلبيته على القسم والكلية حين يراعيه كما سبق، كما وقد فرض ضعفه على الكلية اللغوية التي أنتجته والواقع خير برهان، وما الحِرَاك الدائم حول مناقشة سبل الضَّعف والحراك العلمي والإداري إلا مؤشر ودليل على موطن الخلل، ومع كثرة هذه الفعاليات لم تكبح التدهور فضلاً عن الترقي للأفضل.

وجميل أننا ندرك ونعترف بالضعف، ولكن ينبغي أن نعالج ونصوب ولا نتعايش؛ لأن المصيبة أن نعتقد أنَّنا أصحَّاء وسليمون وصحيون في حين أن الواقع خلاف ذلك.

وكما قلنا من الكفايات لمعلم اللغة أن توفِّر له طالباً يمتلك تلك الكفايات أو الاستعداد لتلقيها على الأقل، وتلك هي المعادلة الصحيحة.

الأستاذ ذو كفايات + الطالب ذو كفايات.

ومن هنا يبرز أمام المؤتمر السؤال التالي:

- كيف نختار الطالب لكلية اللغة؟ وما سياسة قبول الباحثين والمعيدين والمحاضرين في الأقسام اللغوية والأدبية التي تحقق مواكبة اللغة؟.

تأثير البيئة السالبية على البناء المعرفي وفعالية الكفاية اللغوية:

يسود في البيئة السالبة الاختطاف والاستقطاب، وخبط الناس بالثوابت بعد احتكارها حتى في الشؤون العلمية حيث تُسيَّج البحوث والموضوعات بسياج من الثوابت التي يحتكرها أفراد (ولذلك تسود البيئة المحبطة[١] المثبِّطة المخيفة والمسببة للرهبة (إرهاب فكري). والأصل أن لا وصاية لأحد على أحد، ولا وصاية على اللغة، ولا وصاية على البحث العلمي، ولا وصاية على منهجية البحث العلمي، بل تبقى الآراء تتصارع والغلبة للحق والبقاء للصواب ولو بعد حين.

كما يسود في البيئة السالبة الاستنساخ للأفراد والثنائيات والشِّللية ثم محاولة فرض هذا الخط أو ذاك لتُدير الفن والتَّخصص واللغة حول ذواتنا وفهوماتنا ثم نُحدِّد القبول والرفض للآخرين بناءً على هذه الذوات والفهوم لتنعكس البيئة السالبة على الفكر العلمي الإداري بحيث تسود السياسة الاحتيالية وتفكر فقط كيف تُمرِّر المحاضر وشيوع سياسة التَّمرير، وتسود فيها النفعية والابتزاز ويستقطب إليها المتزلِّفون، وبالتالي يُلَوَّح فيها بالإغراءات من جانب وبالعقوبات من جانب آخر فتضيع الموضوعية ويبقى صوت المعترض الصادق شاذاً ويصنف صوت الناقد الناصح اعتراضياً ما لم يوافق قناعاتنا ولا وسيلة للسلامة في البيئة إلا بقوانين كاشفة ومهنية

---

(١) ينظر: الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، ٤٩-٥٢، ٥٤-٦٩، وإبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ٨-١٠.

وموضوعية(١).

– لا يوجد في البيئة السالبة حوار ونقاش علمي حر، وإنّما إملاء وتدليس وعدم وضوح وجدية(٢).

– يسود في البيئة السالبة الضعف العلمي حيث التَّميز العلمي لا يُؤهل بل هناك مؤهلات أخرى تسود في العقلية الإدارية الضعيفة البروقراطية وأن من مفهوم سلامة العمل هو عدم الاعتراض أصلاً، فأساتذة موظفون وطلاب يفتقدون أسس المهارات، ورسائل نسخ واستنساخ وقص ولصق، وفكر إداري هزيل هذا هو نتاج البيئة السالبة.

– في البيئة السالبة الطلاب ينجحون في جر المدرسين والكليات والأقسام من ذقوهم إلى حيث ما يطلبه المستمعون حتى وإن لم يشعروا، حيث البيئة مُحبطة، والبهجة مفقودة، والشغف والإرادة وجو التعلم والتحفيز والتعليم غائب. واللقاءات والحوارات، والمشافهات منقطعة (موات كامل).

– تؤثر البيئة في الفرد سلباً، فتنتجه هُلامياً رجراجاً لا يثبت على مبدأ، يحكمه الفصام والتدليس لا يملك هدفاً ولا تصوراً أو رؤية واستراتيجية ولا أجندة محدَّدة يحفزها ولاء ويشعلها شغف بعيداً عن الموضوعية والإبداع.

نعم ينبغي أن يحصل التغير الجذري في هيكلة الكليات والأقسام، والفكر الإداري الذي يحكمها، بحيث تسود الأريحية والانسجام مع الذات

(١) ينظر: إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ١٣٦-١٤١.

(٢) ينظر: إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ١٦١، ١٨٠.

وبقية العوامل النفسية والفكرية المؤثرة في الإنتاج اللغوي والعلمي[١].

وأيضاً تجديد مفهوم الإشراف والمشرف ودوره، وإعادة صياغة مفهوم الطالب الباحث والمعيد والمحاضر، ومفهوم المناقشة ولجنة المناقشة وقبل ذلك وَضْع الخُطط للبحوث، ومراجعتها، واللجان العلمية، ومراجعة اللوائح والقوانين التنفيذية بما يضمن سيادة روح جديدة، وتامّة مواكبة متطلعة فيها من الوعي والتفهم الشيء الكثير.

– توفر الجو العام الصحي والصحيح، والبيئة المبهجة المحفزة الجاذبة والمغرية والتي تشيع فيها الأريحية وتفجير الطاقات والإبداع والاعتزاز بالذات وتبرأ من الكبت واليأس والإحباط وعدم التقدير للذات والسلوكيات المريضة[٢].

– تجديد في الرؤية والثقافة التي تحكم السلوكيات والأنماط التي تسيطر على الواقع[٣]، وتجعل التوجس والخوف والتخويف شبحاً جاثماً.

– طرد الملل واليأس والإحباط الذي يصل إليه دارس اللغة نتيجة المعوقات وإشاعة النـــزعة العلمية، وإشاعة روح النقد الصحيحة في المنهج وفي البيئة، في هيكلية الكليات والأقسام والجامعات، وعدم الانصياع المعرفي

---

(١) ينظر: إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ٢٦٤، ٢٧٦.

(٢) ينظر: الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، ٢٩-٤٢، ٧٥-٨٨، ود. عبدالله عبد الحميد محمود، إعداد المعلم، ٣٥١-٣٦٠.

(٣) ينظر: د. محمود أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٢٢٣، ٢٣٥، ٢٣٧-٢٥٠.

بدون تمحيص، ومحاربة شيوع القابلية للانصياع المعرفي.

رابعاً: أستاذ اللغة بين المنهج والبيئة وأثرهما في كفاياته الواجبة:

من الأسئلة التي يطرحها البحث هنا ما دور الأستاذ الجامعي اللغوي (المستهدف بهذا المنهج) في مواكبة العصر باللغة؟. ما الأهلية اللازمة لذلك؟ وما الآليات لتحقيق الكفاية في المُتلقين؟[١].

أهي الرسالة أم الوظيفة؟. وما دور الولاء والشغف، ودور التكوين المعرفي، ودور الأقسام العلمية في تطوير ومواكبة الأستاذ. وما نمط الرسائل الأكاديمية وأبحاث الترقية التي يقوم بها الأستاذ أو يشرف عليها. ودوره باعتباره صاحب اللمسة الأخيرة والمسوِّق المباشر للمُنْتج اللُّغوي للمُتَلَقِّين تلك وغيرها أسئلة مشروعة يثيرها البحث ويحاول أن يتلمس خارطة طريق محتملة يمكن بمزيد من التداول والتحاور أن تصلح مسودة للنقاش والحوار حول فعاليتها، ولعل المؤتمر وأبحاثه وتوصياته تقدم لنا الإجابات على أسئلة من شاكلة:

- كيف يواكب أستاذ اللغة، اللغة بالعصر؟ وكيف يواكب أستاذ اللغة باللغة الطالب المعاصر؟ ما الكفايات لأستاذ اللغة المعاصر. ما الأهلية العلمية لأستاذ اللغة؟ ما الواقع وما المأمول؟:-[٢]
- في مؤهلاته. وفي تكوينه. وفي استعداده. وفي بيئته. وفي إنتاجيته.

---

(١) ينظر: د. محمد أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٢٠٣.

(٢) ينظر: عباس حسن، مبادئ اللغة وتعلّمها للناطقين بغير العربية، ١٥-١٩، ود. محمد أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٢١٩.

وفي البناء المعرفي له ولطلابه. وكيفية تعامله مع الطلاب في هذا العصر. وما دوره في توجيه إنتاج المعرفة اللغوية من الطلاب - وإدارة قاعة إنتاج المعرفة اللغوية، وكيفية إدارتها بمتعة ومهنية وشغف وجاذبية. وكيف يتعامل مع المنهج؟ وهل يكفي كونه دكتوراً أكاديمياً في تخصُّصه.

أم نحتاج إلى:

- الكفايات والصفات الشخصية. والكفايات والصفات النفسية والشخصية. والكفايات والصفات الأكاديمية. والكفايات والصفات الإجرائية(١).

وكل ذلك لأن كفايات أستاذ اللغة تؤثر في جودة التكامل في المنهج اللغوي عندما ينفذه بهذه الكفايات ويلقيه على طلابه كما أَثَّر فيه هو نفسه عندما بَنَاه معرفياً وفكرياً، وهو الآن يَبْنِى به أستاذاً لغوياً شاباً جديداً. ومن هنا تأتي الكفاية الفكرية ووعي ومواكبة أستاذ اللغة لطرق اكتسابها ومعاصرتها عندما يعي دوره وينفذه بإجراءات علمية وعملية في قاعة الدرس وبجوانب شخصية وسلوكية ذاتية جاذبة مدعومة بأريحية نفسية ووجدانية وتوقد عاطفي فعّال. وهنا يبرز مفهوم الكفاية اللغوية من الناحية اللغوية والمنهجية.

---

(١) ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون العربية، ٢٥، ٢٦، ود. محمد أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٢٢٣، والدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، ص ٢٢٨.

١- مفهوم الكفاية اللغوية: من (ناحية لغوية)[(١)].

يحدها: تشومسكي بالقدرة والأداء. ويعبر عنها القدماء: بالسليقة. والملكة. وامتلاك ناصية اللغة. والموهبة. والفطرة. والموائمة بين الصنعة والملكة والسليقة كما يقررها ابن جني في الخصائص وغيره. ويقررها ابن خلدون: بالذائقة اللغوية، وربط تشومسكي بين الكفاية والأداء وهو ويشبه طُرق التَّحمل والأداء عند القدماء، والتلقي والرواية والدراسة والممارسة.

٢- مفهوم الكفايات من حيث (منهج التربية) التوصيل[(٢)].

وهي دور المعلم في العملية التعليمية وبعدها التربوي فيما تذكره مصادر التربية وكتب طرق التدريس الفعّالة ووسائله التعليمية، وهنا ينبغي أن لا يُفْصل بين المنهج والكلية وبقية أركان العملية التعليمية الأخرى بل ينظر إليها كمساند أساس لدور المعلم والأستاذ الجامعي وجهده، حيث هو حجر الزاوية في كل عملية تربوية وتعليمية وخصوصاً في تخصص اللغة ونقلها واكتسابها وإكسابها، كما تقول مصادر التربية والمناهج التعليمية وطرق التدريس قديماً وحديثاً[(٣)]. حيث البعد التربوي والوسائل التعليمية

---

(١) ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية، ٧، ١٦، ١٩.

(٢) السابق، ٢١.

(٣) ينظر: د. محمد أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، ٢٠٣، ٢١٠، ٢١٦، ٢١٩، ٢٣٧، وينظر: د. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب ٣٢، ٤١، ٥٠.

وطرق التدريس وفعاليته هي ركائز يجب على أستاذ اللغة الفهم والتحصيل لها ثم ممارستها والاستعانة بها؛ حتى تتوفر الأهلية والكفاءة، خصوصاً في إيصال اللغة وإكسابها للمتلقين وضبط مناهجها. ثم القدرات الذاتية المتظافرة مع الإعداد والتكوين في ضوء رؤية واضحة ورسالة حقيقية وهدف واقعي وأجندة محدده ومؤشرات ومعايير يمكن قياسها والتأكد منها.

ومن المتعلقات العامة في الكفاية اللغوية:

الأهلية العلمية، الفكرية، والنفسية، والذهنية، والوجدانية. والاعتزاز بالتخصُّص والولاء والشغف ووضوح الرسالة، وهذا يقوم على تنظير فلسفي بعيد وعميق في الرؤية والاستراتيجية والإطار النظري يعتمد درجة وضوح الهدف ومكانة التخصص والنظرة إلى الذات (البعد الذاتي). والاعتزاز بالهوية وعنوانها الأبرز اللُّغة.

بعيداً عن:

النظرة الدونية لنفسه ولغته وتخصُّصه وذاته وقيمته وبعيداً عن الصورة السينمائية المطروحة في "الدراما العربية" مع شديد الأسف وهي صورة نمطية لأستاذ اللغة (درويش بنظارة سميكة وبذله مبتذلة وبلاهة عقلية).

فليست اللغة وظيفة بل لها غاية وهدف علمي، وهي رسالة كان يُبتدأ بها فيما عرف بعلم الوسيلة بعيداً عن تحصيل الشهادات والاستسهال في الأبحاث الأكاديمية لأستاذ اللغة؛ لأن اللغة هدف وليست وسيلة حتى مع مقولة علم الوسيلة عند القدماء هي هدف بذاتها ولذاتها كما يقول دوسوسير.

"حيث يحدِّد تشومسكي الكفاية اللغوية بأنَّها معرفة المتكلم الضمنية بقواعد اللُّغة كما يحدِّد الأداء الكلامي بأنَّه تظهر هذه المعرفة في عملية التّكلم الآني ويشير إلى أن الأداء الكلامي يخضع إلى عوامل نفسانية متعددة ولا يعكس بالتالي مباشرة الكفاية اللغوية"(١).

وتحت عنوان: "تأملات حول اللغة سنة ١٩٧٥هـ، القدرة والتجربة الشخصية".

"يثير تشومسكي في هذه التَّأملات مسائل دراسة اللغة وما تتضمَّنه هذه الدراسة فيتساءل كيف بإمكان الإنسان أن يكتسب تنظيمات معرفية ومعتقدات وقيم هي في الواقع غنيَّة جداً، بالرغم من أن تجربته الشخصية محدودة جداً"(٢).

و"يركز تشومسكي في كتابه هذا على أنَّ نمو اللغة عند الإنسان شبيه نوعاً ما بنمو الجهاز الجسمي الإنساني وتحدِّده بالتالي العوامل التكوينية، كما يؤكد على أن دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان، ويتطرق إلى التداخل الحاصل بين اللُّغة وبين بقية الأجهزة العقلية"(٣).

"ويقصر النمو التوليدي نفسه على عناصر معينة من هذه الصور الكبيرة فوجهة نظره هي علم النَّفس الفردي: إنه يهتم بوجوه المعنى

---

(١) ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (التطوير الألسنية)، ص ١٨.

(٢) السابق، ص ٢٢.

(٣) السابق، ص ٢٣.

والصيغة التي تحددها "ملكة اللُّغة" Language Faculty وهو ما يفهم على أنه وحده من وحدات العقل الإنساني، وطبيعة هذه الملكة هي مادة بحث النظرية العامة للبنية اللغوية التي تهدف إلى اكتشاف إطار المبادئ والعناصر المشتركة بين ما يمكن تحققه من اللغات الإنسانية"[١].

ولهذا فالأسئلة الثلاث التي تطرح نفسها هي كما يلي:

١- ما الذي تتألف منه معرفة اللغة؟.

٢- كيف تكتسب معرفة اللغة؟.

٣- كيف تستخدم معرفة اللغة؟.

فاللغات أفضل مزايا للفعل الإنساني، وللعقل الإنساني لارتباطها بالفكر والتفكير.

- وقبل الحديث عن آليات تطوير أستاذ اللغة كما في دليل المؤتمر وأحد محاوره لابد من نقد وتصويب وتقويم الآليات الموجودة في تعليمنا الجامعي العربي، وتطوير ما يمكن تطويره منها لتقوم بدورها. إذْ لا يمكن إحلال آليات أخرى "كإنتاج المعرفة" مثلاً والمحل مشغول بآليات قديمة، كالتلقين والحشو وحفظ اللغة حفظاً أصماً. ولهذا فإنَّ أول خطوة في تحسين الآليات هو الحديث عن الآليات القديمة ونَقْدها وتُقويم وأخذ الصالح منها وتطويرها. لنصل إلى "معوقات كفايات أستاذ اللُّغة الواجبة ليواكب بها العصر ومن ثم نُزيلها.

---

(١) نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، ٥١، وينظر: ٥٣، ٥٤.

ومما يمكن قوله في: نقد وتقويم آليات الأستاذ القائمة ما يلي:

- لا يهم جودة المنهج على الورق بل المحك الحقيقي نقله إلى المتلقي أو مقدار ما ينقل منه وجودة ذلك المقدار المنقول وكيف نقل وآليات نقله وأثره وكيف يقاس ذلك الأثر؟ ومن واقع تجربتنا في عالمنا العربي نحن لا نحسن نقله لأننا نلقنه تلقيناً، والمعرفة لدينا كمية مقدارية وليست كيفية نوعية، ولا نحسن آليات أخرى غير التلقين والحشو والحشر للاعتبارات التالية.

- هكذا تلقينا عن أشياخنا (والناس أعداء ما يجهلون) وقد نحتاج تأهيلاً جديداً نحن معاشر أساتذة اللغة لأننا لا نُحسن آليات (إنتاج المعرفة) من قبل الطالب. بل لا نتيح له النقاش والحوار والمداخلة والأسئلة، ولا نُعرِّفه بأدبياتها ولا نتقن غرسها كمنهجية تعليمية مُثلى.

كما نعاني من فقدان البهجة والحفز للطرفين الأستاذ والطالب تبعاً لشيوع الملل والسأم من الخطابة والتلقين ومن ثم فعملية تعليم سيئة تعني مُخْرجاً لغوياً رديئاً منهجاً وبيئة وأستاذاً وإدارة.

- رؤيتنا لطلابنا تنعكس علينا فحيث نراهم مهملين يائسين محبطين ونتشرب بعقلنا الباطن ذلك فينعكس ذلك على أستاذ اللغة وأداءه ومستوى كفاءته.
- ضعف الطلاب ينسحب على ضعف الأساتذة وينسحب على أضعاف المنهج وعلى البيئة التَّعليمية برُمَّتها فالطلاب هم الذين يؤثرون فينا تبعاً لأننا لم نؤثر فيهم.

- نتناسى أن الجامعة تقدم منهج التَّعلم وإنتاج المعرفة وليس حشو المعرفة والخلاص من مفردات المنهج بدعوى إنجازها، فالطالب يكون حيث تريده، ويكون كما تراه. افتح آفاقاً للطالب ودعه ينتج المعرفة بإشرافك، وكن شريكاً معه في ما ينتجه من معرفة. فالتَّقويم والتَّوجيه والإرشاد هو أسس عملك، فدور الأستاذ:

١- مشارك في إنتاج المعرفة والتي ينتجها الطُّلاب بصورة أساسية ومباشرة.

٢- أساس في منهجية التَّعلم وترسيخ أدواته.

٣- محفز ومشرف ومقوِّم على ما ينتجه الطالب من معرفة وأوكد هذه العناصر الثلاث التحفيز، الإشراف الفعلي، والتقويم والتسديد.

وقوانين علم اللغة الاجتماعي تؤيد وتؤكد ارتباط تطور اللغة رُقياً أو انحطاطاً بالبيئة السائدة، ومسايرتها للمجتمع كما عرفها ابن جني وربطها بـــ"القوم" أو الجماعة أو المجتمع التي تعبر عن أغراضه أو يعبر هو بها عن أغراضه، وهذه هي مواكبة للغة للعصر الذي تستخدم فيه وكذلك يُقرِّر الأمر نفسه عالم الاجتماع اللغوي ابن خلدون بضرورة وفاء اللغة بحاجات مجتمعها واضطلاعها بصيغته..

وهذا من أسس النظرة الحديثة لدور اللغة في المجتمع والعلاقة بين علم اللغة والمجتمع تحت مسمى: علم اللغة الاجتماعي والموائمة بين قوانين اللغة من ناحية، والمجتمع من ناحية أخرى. ومراعاة المستوى الاجتماعي لاستعمال اللغة، والاقتصار في اللغة عند دراستها وصفياً على زمن خاص

وبيئة خاصة[١].

وكذلك فَعَل الرواة والنحاة وجامعي اللغة ومدونوها عندما فرقوا في جمعهم وتدوينهم للغة على حسب البيئات والمجتمعات العربية ومواقع جغرافيتها ومجاوراتها وظروف معاشها، وكذلك على البعد الزمني في البوادي والحواضر[٢].

وقد أجريت مرة استبانة بين طلابي في كلية اللغة عن سبب ضعف الطلاب في كلية اللغة العربية، وتبيين من تصميم استمارة البحث من قبل الطالب أن للبيئة ونوعية الطلاب الدارسين في الكلية دور مؤثر في خلق بيئة ونوعية تلك البيئة كما ظهر من الأسئلة المطروحة في تلك الاستبانة، كما أنني ومن خلال تجربتي في التدريس في مختلف كليات الجامعة وجدت أن مستوى الطلاب في اللغة وتحصيلها واكتساب مناهجها يتأثر حسب البيئة ونوعية الطلاب وجدّيتهم وأنماطهم السلوكية والظروف الخارجية. حيث كان –على سبيل المثال– انصراف ديوان الخدمة المدنية عن توظيف الخريجين من اللغة في التدريس دوراً مُحْبطاً لدى كثير منهم على المستوى النوعي للتحصيل مما يدل على أثر البيئة والظروف والملابسات على الطلاب والمحفزات المادية والمعنوية والاجتماعية.

وهذا يطرح سؤالا حول المخرجات والمجالات والحوافز والمشجعات لخريجي اللغة والألسن في المجتمعات العربية، ودور السياسي والاجتماعي في

(١) ينظر: محمد عيد، المستوى اللغوي الفصحى واللهجات، ص ٤.

(٢) محمد عيد، المستوى اللغوي الفصحى واللهجات، ص ٣٧، ٥٢، ٦٤، ٧٩.

مواكبة اللغة لعصرها وجعلها جذابة مطلوبة. وهذا ما عناه الدكتور عبدالقاهر الفاسي الفهري في قطر عربي هو المغرب في كتابه المعنون بـــ: أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة.

في البناء المعرفي للأستاذ(١) الجامعي لكي يواكب العصر:

إنَّ من المعوقات في بناء أستاذ اللغة المعاصر فرية خدمة التراث. والحفاظ على التراث، والأصالة عندما نحشر ونقصر أستاذ اللغة في بنائه المعرفي النحوي في الحواشي والشروح المتأخرة ليدور فيها ويعيد إنتاجها.

فهل الأصالة والتراث اللغوي هو الحواشي والشروح المتأخرة في النحو، وهل خارطة الدراسات اللغوية هي النحو فقط؟!.

إن إعادة إنتاج هذه الحواشي والشروحات والتهميشات ليس خدمة للتراث بل إساءة بالغة له باختزاله فيها وقصره عليها وإعادة لتِّها وعجنها، بينما التراث قبلها زمناً وفوقها مكانة وقدراً.

إذاً هل الأَوْلى إعادة إنتاج الحواشي والشروح والتهميشات والتحشية بها ثم تحقيق تلك الحواشي من جديد أم البناء المعرفي في الباحث ودارس اللغة وأستاذها ومواكبته للجديد فيها وبناؤه بناءً معرفياً مكتملاً ودقيقاً ومتوازناً.

ويتحقق ذلك بأشغاله وتشجيعه على معرفة المناهج اللغوية والنحوية ومعايشة الفكر النحوي والتاريخ اللغوي وبدايات الدرس اللغوي والحراك المعجمي الرائع الذي أنتجه علماء العربية، ومعرفة الخارطة اللغوية وما تحتويه

---

(١) ينظر: د. عبد الله عبد الحميد محمود، إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية، ٢٩١، ٣١٦، ٣٥١، ٣٦٠.

من فروع والربط بينها مسايرة لطبيعة اللغة، وتأصيل الحديث من الدراسات اللغوية بالبحث عن جذورها عند القدماء، وإنصاف علماء اللغة القدامى بإثبات سبقهم وإنجازهم لكثير من النظريات اللغوية الحديثة، وتسخير المنهج الكوفي الوصفي العلمي الاجتماعي في دراسات تطبيقية تستفيد من علم اللغة العام الحديث بأطره ومناهجه الحديثة ليواكب المجتمع في كل عصوره وأغراضه وحاجاته. وتطبيقات لغة المجتمع ورصدها في صحافته وتعليمه وحراكة الأدبي والنخبوي والشعبي اليومي، وتحشيد واستنفار السياسي والاجتماعي والديني والذهني الاجتماعي لوضع كاريزما جاذبة لدراسة اللغة الفصحى وأستاذها.

تِكرار واستنساخ المنتج المعرفي أم شمولية المنهج والدرس اللغوي(١):

إن اعتمادنا هذه النظرية الاستنساخية بحيث يستنسخ كل أستاذ ومشرف تلاميذه ويدورون حول نفس الفكرة والمخطوط أو الموضوع يصيب خارطة الدرس اللغوي في الأقسام اللغوية بالأحادية والنظرة الضّيقة، وانعدام الشمولية. وضعف التوازن المعرفي والمنهجي فمن الواجب أن يضع القسم العلمي معايير منهجية متوازنة وموضوعية لما يرشح عنه من موضوعات ورسائل وعناوين. وحذار من إغراء شعار الرفض والممانعة لمجرد الممانعة التي تضفي علينا هالة ذاتية بدون فهم لطبيعة ما نُقَاتل ونستقتل من

---

(١) ينظر: د. عبد الله عبد الحميد محمود، إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية، ٢٩١، ٣١٦، ٣٢٥.

أجل بقاءه. تُغْرينا الممانعة والرفض لأنها تُضْفي علينا كاريزما الحفاظ والمحافظة والثبات وهذا يعطينا قيمة رمزية معنوية لمجرد التلبس بها بدون وعي لما نرفض ونقبل والناتج عن قدرة على الفرز ناتجة عن وعي وإدراك، وليس مجرد الرفض المطلق أو الانصياع المعرفي الأهبل بدون تمحيص.

- ينبغي أن نعرف أي قضية نحملها ويصح لنا الدفاع عنها ونخدمها بآليات ومناهج المدارس اللغوية المختلفة.

- لماذا يُنْظَر إلى التخلي عن تحقيق الحواشي والشروح على أنه تساهل وتفريط، وأنا هنا أقرر واقعاً أَنْقُده وأنقم عليه في كثير من الأقسام اللغوية في كليات الألسن العربية.

- ينبغي أن نكون جميعاً مع توجيه طاقات الدارسين إلى ما ينفعهم ويبنيهم معرفياً، يجب أن نعرف الصواب ونتفق عليه ثم نأخذ به جميعاً منطلقين من تصور واضح ومبدأ صحيح وأجندة محدَّدة، ورؤية مكتملة شاملة تتطابق مع شمولية الدرس اللغوي ومناهجه المتكاملة.

- الطلاب في الدراسات العليا يسايرون رغباتنا ويبحثون عما نجيزه لهم ونمرره ونوافق عليه بغض النظر عن المعطيات العلمية والموضوعية والمنهجية، ورغباتهم الشخصية وقدراتهم المعرفية والمنهجية.

- أن فكرة البحث وعنوانه وموضوعه وخطته ينبغي أن تكون منطلقة مما يشغف الطالب ويتماشى مع موهبته وملكته وقدراته وتصوراته وثقافته اللغوية.

- إن الدراسة اللغوية الحقة تنطلق من تصور موضوعي شامل ومتوازن

فهي تقوم على تصور وإدراك طبيعة اللغة الممارسة نطقاً وكتابة، قراءة ودراسة كُلاًّ متكاملاً صوتاً وبنية وتركيباً ودلالة لتحمل وجدانا وشعوراً وحاجة تنتقل بين طرفين متكلم ومتلقّ في وظيفة التواصل فوق وظيفة الهوية. ينبغي على الدراسة اللغوية أن تراعي طبيعة اللغة الممارسة واستخدامها وتطبيقاتها ما أمكن ذلك وأن لا تلجأ هذه الدراسات إلى تقطيع أوصالها بحجة دراستها إلاّ لتعود بها إلى كيانها وتكاملها، والتفريق بين ما هو غاية ووسيلة عند دراسة وتحليل اللغة.

الضعف العلمي في التخصص في الدراسات والرسائل العلمية وخططها ومناهجها[١]:

فمن المزري عندما نناقش خطط الرسائل في الأقسام أن نقيس أيهما أشد ضعفاً مخطوط زيد الذي سبق إقراره أم حاشية عمرو التي نناقشها الآن ونحو ذلك من السياقات الدَّالة على أننا أصبحنا نقيس بحوثنا بأيهما أقل ضعفاً؟ أما الجِدَّة والابتكار والأصالة فهذه مفردات أميتت في زمن الحواشي والتهميشات.

ما الذي أوصلنا لهذه الحال؟ ولماذا نرضى أن نبقى فيها حيث علقنا في العصور المتأخرة.

فلسنا الذين تعلقوا بالتراث الأصيل ولسنا الذين واكبنا الحديث والمعاصر من الدراسات والمناهج اللغوية، ومدارسها المختلفة، فأي هوية علمية أكاديمية تلك التي نريد أن نضع أنفسنا في إطارها؟ وأن نوسم بها؟.

إنه على الباحث أو الطالب أعمال فكرة وعصف ذهنه للوصول إلى الموضوع والعنوان الذي يرى أنَّه يمتلك أدواته ويُحكم منهجه ويتساير مع موهبته وشغفه ثم يضع تصوُّرات أولية وخطّة منهجية بمساعدة مرشده الأكاديمي، مع التواصل مع المنتديات اللغوية والجوائز وأبحاث المؤتمرات والندوات السابقة واللاحقة؛ لأن هذا يُعمِّق الرؤية الأكاديمية العلمية المتخصصة، وتبادل الخبرات والتكامل بين أعضاء المجالس والأقسام العلمية

(١) ينظر: رمضان عبد التواب، في مشكلة تعليم العربية ضمن كتابه فصول في فقه اللغة، ص٤١٣-٤٢٦.

ومواكبة الجديد والمتجدد في الدراسات والمناهج اللغوية. إن التبادل المعرفي والعلمي والمنهجي والفكري يسد الفجوات ويراكم المعارف ويجسر الهوَّة المعرفية والفكرية التي قد توجد عند الأستاذ الجامعي بحكم انشغاله بجزئيات أبحاثه ومن ثم يستكمل ما فاته ضمن أقنية أخرى تؤدي إلى تكامله المعرفي.

وفي الختام:

كنتُ أود أن يكون الاشتراط الفني لعدد صفحات البحث أكثر قليلاً حتى أرصد هنا نتائج البحث وتوصياته وأفكاره المركزة.

ولكن تعويضاً عن ذلك يمكن الإشارة إلى الصفحات التالية: ٢، ٣، ١١، ١٢، ١٤-٢٠، ٢٣-٢٦.

وإعادة القراءة فيها للوصول إلى جذور نتائج البحث وتوصياته وأفكاره.

- وعلى الجملة فإن كفايات أستاذ اللغة المعاصر تحتاج إلى مقومات وآليات منها صياغة منهج لغوي متكامل يلتقاه الدارس للغة، ومنها إعداد البيئة العلمية الصالحة والسليمة. وقد كنت أظنهما في بداية بحثي نموذجين أتناولهما في البحث بوصفهما عنصرين من ضمن العناصر. فإذا بي أصِلُ بعد تقدم البحث ونضجه إلى أنهما إطاران عامان كبيران تندرج تحتهما نسبة عالية جداً من النماذج، ويتفرع منهما كثير من النماذج والتطبيقات والأمثلة. إنَّ إحكام المنهج اللغوي التكامل والبيئة اللغوية السليمة ضمن إطارهما العام هما اللَّبنات الأولى التي يَحْسن بل يجب أن تُوْلى عناية خاصة، وهذا لا يقلل من شأن بقية الكفايات بقدر ما هو محاولة لوضع الأطر العامة والمرتكزات الأساسية للكفايات الواجبة وتناولها ودراستها في ضوء هذه الأطر والمرتكز؛ لأن المواكبة هدف كبير للأستاذ وأساس صلب، ودور الأستاذ ينطلق من التكامل والجودة كإطارين عامين هكذا تسلسل الأمور، وأنا هنا أدعو لقيام أبحاث أخرى لدراسة بقية الكفايات والتوازي والتقاطع بينها.

كما لا يفوتني أن أُذكِّر أن المؤتمر يجب أن يتنبه إلى المرحلة قبل الجامعية في التحصيل اللغوي، وهي مراحل التعليم العام، فلها أبلغ الخطر، كما يقرر ذلك علم اللغة وقوانين الاكتساب اللغوي المبكر. وهي من الآليات التي إن أُحسِن إعداد الدارس اللغوي قبل أن يأتي إلى الجامعة كان تحصيله اللغوي في الجامعة مبنياً على أسس راسخة.

ولن أطيل في هذا رغم أهميته حتى أتيح مجالاً لتسجيل دعوة أطلقها الدكتور عبدالله البريدي تحت عنوان: "**حملات الإلكترونية لمناصرة العربية وحمايتها**" إلكترونياً خصوصاً بين جيل الشباب؛ حيث يقول: "لقد حان وقت توجيه الخطاب لا إلى النخب، بل الشباب والشابات أنفسهم، فهم جزءٌ من المشكلة وجزء كبيرٌ من الحلِّ.

وأقول لهم: إلى متى تتقبلون هذا الوضع المزري للغتكم العظيمة؟ لِمَا أنتم محجمون عن تقوية قدراتكم ومهاراتكم في العربية؟ لِمَا بعضكم يُسهم في وأد اللغة العربية من خلال الاستخدام (الشكلي) للغة الأجنبية بل وإقحام الكلمات الأجنبية في نطاق العربية واستخدامها، كما لو كانت كلمات عربية فصحى؟ ألم تفكروا بمآل لغتكم القومية والدينية بعد ثلاثة عقود أو أربعة أو خمسة في حال استمرار هذا الوضع المأساوي؟ كم هي

عدد الكلمات الأجنبية التي سوف نستخدمها وكم هي عدد الكلمات العربية التي سوف نهجرها من جراء ذلك؟... مئات بل آلاف الكلمات، ولكم إحصاء عدد الكلمات الأسبوعية أو الشهرية التي يتم تداولها في الوسط الشبابي في فضاء الإنترنت على وجه الخصوص[١]. ويدعو إلى بحوث لرصد ودراسة هذه الظاهرة.

والحمد لله أولاً وآخراً.

(١) Beraidi٢@yahoo.com

فهرس المصادر والمراجع

أولاً: - القرآن الكريم.

ثانياً:

- د. محمود أحمد السيد، اللغة تدريساً واكتساباً، الناشر: دار الفيصل الثقافية، المملكة العربية السعودية، ص.ب (٣)، الرياض (١١٤١١)، ط١، ١٤٠٩هـ.
- د. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التَّعددية وتعثرات الترجمة. دار الكتاب الجديد المتحدة، بريد إلكتروني: szrekany@inco.com.Ib
- رمضان عبد التوَّاب، فصول في فقه اللغة، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٣، ١٤٠٨هـ.
- عيسى أمين صبري، أوراق لغوية، الرياض، ١٤١١هـ-١٩٨٨م.
- تمام حسان، الأصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢م.
- عبده الراجحي، دروس في المذاهب النحوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٠م، ص.ب(٧٤٩).
- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مطبعة وادي الملوك ٢٠ شارع سامي بالمالية بمصر، ط٤، ١٣٧٤هـ.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م.
- عبد الغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، مكتبة

النهضة المصرية، ط٢، ١٤٠٦هـ.
- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار النهضة المصرية للطبع والنشر، الفجالة – القاهرة.
- عباس حسن، مبادئ اللغة وتعلّمها للناطقين بغير العربية، دار المعارف، مصر، ط٣.
- محمد عيد، المستوى اللغوي الفصحى واللهجات للنثر والشعر، عالم الكتب – القاهرة.
- د. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط١، ١٤٢١هـ.
- ستتكيفتش، العربية الفصحى الحديثة، ترجمة وتعليق: د. محمد حسن عبدالعزيز، دار النمر للطباعة، ٧ش، وهيب عبد النور، الملك فيصل الهرم.
- محمد رشاد الحمزاوي، العربية والحداثة، دار الغرب الإسلامي، ص.ب (١٣/٥٧٨٧)، بيروت – لبنان.
- أحمد محمد قدوَّر، مدخل إلى فقه اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت – لبنان.
- رمضان عبد التواب، دراسات وتعليقات في اللغة، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، ص.ب (١٣٧٥) القاهرة، ط١، ١٤١٤هـ.
- د. سعد مصلوح، دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة، الناشر: عالم الكتب ٣٨ عبد الخالق ثروت، ط١، ١٤١٠هـ.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية،

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.
- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة – الكويت، ١٩٧٨م.
- إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت – لبنان.
- أحمد جودة مسلم، تعليم العربية لغير الناطقين بها بين الأسس القديمة، ومعطيات علم اللغة المعاصر، حولية كلية اللغة العربية بالزقازيق، عدد ٢٩، عام ٢٠٠٩م.
- الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، جامعة الكويت، ١٩٩٦م.
- أحمد عبد الغفور عطار، قضايا ومشكلات لغوية، مكة المكرمة، ط٢، ١٤١٠هـ.
- محمد علي الملا، اللغة العربية رؤية علمية وبعد جديد، مكتبة نهضة الشرق، ١٩٩٥م.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف – مصر، ١٩٩١م.
- سلوى محمد أحمد عزازي، تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية، ١٤٢٥هـ.
- جون لاينز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط١، ١٩٨٥م.
- حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي

العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ١٩٩٥م.
- البدراوي زهران، مقدمة في علوم اللغة، دار المعارف – القاهرة، ط٤، ١٩٩٠م.
- د. عبد الله عبد الحميد محمود، إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية، دار البخاري، القصيم، المدينة المنورة، ط١، ١٤١٥هـ.
- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان.
- ابن فارس، الصاحبي، تحقيق: السيد أحمد صقر، طبع بمطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه – القاهرة.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الحمرا، ط٢، ١٤٠٦هـ.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الحمرا، ط٢، ١٤٠٦هـ.
- دافيد كريستل، التعريف بعلم اللغة، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط٢، ١٩٩٣م.
- د. عبد الله البريدي، فناء القوة، صحيفة الجزيرة، عدد ١٣٨٨٣، تاريخ ٢٣ شوال ١٤٣١هـ.
- صلاح الدين الزعبلاوي، مسالك القول في النقد اللغوي، الشركة

المتحدة للتوزيع، سوريا، دمشق، شارع مسلم البارودي، هـاتف ٢١٢٧٧٣، ط١، ١٤٠٤هـ.

- محمد عيد، الاستشهاد الاحتجاج باللغة، الناشر: عالم الكتب، ٣٨ عبد الخالق ثروت – القاهرة، ط٣، ١٩٨٨م.
- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار المعرفة الجامعية، ٤٠ ش سوتير، الأزاريطة، ت٤٨٣٠١٦٣
- خليل عمايرة في التحليل اللغوي، منهج وصفي تحليلي، مكتبة المنار- الأردن، الزرقاء، هاتف: ٩٨٣٦٥٩، ط١، ١٤٠٧هـ.
- الوطن، عدد ١٨/٣٣٨٤ في محرم ١٤٣١هـ، ٤ يناير ٢٠١٠م، وعدد ٣٧٩٦، تاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١١م.
- عامر الشهراني، صحيفة الوطن، عدد ١٤٣٢، صفحة الرأي، ١٠ ربيع الأول، ١٤٣٢هـ.
- محمد مختار الفال، صحيفة الوطن، عدد ١٤٣٢ه، صفحة الرأي، ١٠ ربيع الأول ١٤٣٢هـ.
- د. إبراهيم السامرائي، نظرات في تدريس العربية بجامعات الوطن العربي في كتابه في شعاب العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت – لبنان، هاتف ١٣٦٠٦٤، ط١، ١٤١٠هـ.
- نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية، طبيعتها وأصولها واستخدامها، تأليف: نوم تشومسكي، ترجمة وتعليق: الدكتور محمد فتيح، دار الفكر العربي، ٩٤ شارع عباس العقاد مدينة نصر، ت ٢٦١٩٤٩، ط١، ١٤١٣هـ.

فهرس المحتويات

اللغة العربية وتلقي العلوم: إشكالية تعريب المصطلح العلمي

إعداد

الأستاذ الدكتور / عبد الرزاق ناجم جعنيد

بسم الله الرحمن الرحيم

سوف لن نتحدث في هذه الورقة عن أهمية التعريب، ولا عن المسيرة التاريخية التي قطعها عبر التاريخ، ولا عن الجهود المبذولة في هذا المجال، فقد أسالت مدادا كثيرا وعرفت وجهات نظر متباينة أحيانا ومتفقة أحيانا أخرى حول ضرورته ومناهجه وطرق معالجته.

وعلى الرغم من ذلك، فما زالت قضية التعريب تطرح نفسها باستمرار في الوطن العربي لعدة أسباب منها ما هو سياسي، وما هو اجتماعي، وما هو اقتصادي، وما هو لغوي، وما هو منهجي يرتبط أساسا بطرق وأساليب التعريب.

ولما كانت الترجمة أحد أوجه التعريب، فإننا سنحاول في هذه الورقة إبداء بعض الملاحظات بخصوص تعريب وترجمة بعض المصطلحات العلمية - في مجالات علمية مختلفة- كما وردت في بعض المعاجم المختصة، موحدة كانت أو فردية، وما تطرحه من مشاكل على هذا المستوى، مما يدعو إلى إيجاد حلول ناجعة للحد من ذلك والنهوض بمسيرة التعريب والسير بها قدما إلى الأمام. وهي ملاحظات نتوخى من خلالها:

*وصف ونقد ما هو كائن خاصة على مستوى المادة الاصطلاحية وترجمتها.

*ما ينبغي أن يكون عليه المعجم الاصطلاحي المختص: نظريا من خلال اقتراح بعض الأسس والقواعد العلمية التي يجب أن تبنى عليها عملية صناعة هذا المعجم العلمي المختص، وتطبيقيا من خلال تقديم نموذج تطبيقي

لمعجم اصطلاحي متخصص في مجال من المجالات العلمية.

لا يماري أحد في أن مشكلة دراسة وتلقي العلوم باللغة العربية تكمن في المصطلحات، إذ يجد المرء نفسه أمام فوضى عارمة على مستوى الترجمة والتعريب، وعلى مستوى التأليف المعجمي الذي يعتبر المعين الذي يساعد المتلقي العربي على حل كل ما يستعص عليه فهمه سواء من الناحية اللغوية أو المصطلحية أو المفهومية.

وأحيانا قد لا تسعفه المعاجم في نشدان ما يصبو وما يتوق إليه رغم تعددها، ليس بسبب تعدد المقابلات العربية المقترحة والموضوعة للمصطلح الأجنبي الواحد وحسب، بل بسبب الاختلالات المنهجية التي تطبع هذه المعاجم على عدة مستويات، فكانت النتيجة: تعدد الترجمات ومن ثم تعدد المصطلحات. وبالنظر إلى هذه المصطلحات التي تضمنتها هذه المعاجم وسواها من المؤلفات التي اهتمت بالدرس العلمي يتضح أن الباحث العربي يجد نفسه في مواجهة كم هائل من المصطلحات العلمية مما يتطلب منه التعامل مع المعاجم التي قد لا تسعفه في بعض الأحيان في اختيار المصطلح المواتي بسبب الاختلافات بين المقابلات العربية المقترحة، فيجد نفسه في حيرة من أمره، فأي المصطلحات يختار وأيها يفضل؟. ذلك أن قيمة أي معجم لا ترتبط بجانبه الكمي، أي بعدد المفردات التي يضمها بين دفتيه، وإنما بما يقدمه للمتلقي من خدمات ومعلومات لغوية ومعرفية مما يحتم على واضعه اختيار المادة المعجمية التي يمكنها أن تؤدي هذا الدور، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بمعجم مختص مزدوج أو متعدد اللغات وموجه إلى متلق

محدد. وانطلاقا من هذا المنظور – ومن خلال المعاجم التي اعتمدناها في هذا البحث–[١]، تبين لنا أنهالم تراع في اختياراتها مجموعة من القواعد سواء على مستوى المادة المصطلحية أو علي مستوى التعريب والترجمة.

- على مستوى المادة الاصطلاحية:

- أ: تضمنها لمفردات تنتمي إلى المعجم العام ولا علاقة لها البتة بالاصطلاح، مما يطرح علامات استفهام عديدة أمام المتلقي والمستعمل حول مدى علاقة هذه المواد بموضوع المعجم، وحول حدود المعرفة المصطلحية والمفهومية التي يقدمها له؟. وخاصة أن من شروط المعجم المختص، التقيد بعدد وبنوع من المصطلحات المنتمية إلى موضوع معين ومحدد وإلا فما الفرق بينه وبين المعجم العام؟. فما الحاجة مثلا إلى ترجمة مفردات لا علاقة لها بالاصطلاح وتضمينها في معجم مختص موجّه بالأساس إلى متلقٍّ من نوع

١- (لقد اعتمدنا في هدا البحث على عينة من المعاجم الموحدة التي أصدرها مكتب تنسيق التعريب وهي:

-المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية - المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة - المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان- المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك – وأيضا على بعض المعاجم الاصطلاحية الفردية وهي: - معجم المصطلحات المصرفية والمالية لمجدي نافد الأسيوطي – معجم علمي للزعيم علال- القاموس المزدوج إعداد مكتب الدراسات والبحوث بمشاركة: فريال علوان، محمد سعيد، جورج سيمون وميشال ياسين.)

خاص؟. ولماذا يتجشم الباحث مشاقّ البحث في المعاجم الاصطلاحية إذا كانت ضالته هي ترجمة وتعريب كلمات ومفردات نجدها في المعاجم المزدوجة العامة ولا تطرح أمامه أي إشكال؟ والأمثلة على ذلك كثيرة نورد منها النموذجين التاليين على سبيل التوضيح:

- نموذج١: - المعجم الموحد لمصطلحات علم الصّحّة وجسم الإنسان:[١]

المصطلح الانجليزي	المقابل الفرنسي	المقابل العربي
Affection	Affection	عاطفة
Accident	Accident	حادث
Motor	Moteur	محرك
Answer	Réponse	إجابة

١ –(انظر: المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان: ص، ٦-٧-٨-٣٩-٥٠-٥٣- وأمثلة أخرى في الصفحات: ٩-١٢-٢٧-٣٢-٣٨-٤٣-٥٧-٥٨-٦٠-٧٨-٨٥-)

- نموذج ٢: المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة:[١]

المصطلح الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي
Land	Terre	أرض
Law	Loi	قانون
Seller	Vendeur	بائع
Worker	Travailleur- Ouvrier	عامل

وحتى وإن اعتبرنا هذه الألفاظ مصطلحات، فأين يتجلى الاختلاف الدلالي بين معانيها اللغوية التي وضعت لها أصلا وبين المفاهيم الخاصة بها في حقول استعمالاتها؟ لاسيما وأن الجميع متفق على أن المصطلح هو " كلمة لها في اللغة المتخصصة معنى محدد، وصيغة محددة، وعندما تظهر في اللغة العادية يشعر المرء أن هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدد"[٢] . أو هو – كما قال علي الجرجاني- عبارة " عن اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى، أو إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد، أو لفظ معين

١- (انظر: المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة:ص ٢٣٠-٢٣١-٢٦٤-٣٦٠-٤٢٢. وانظر أيضا: المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك: ص ٨-١٦-٨٨-٩٩.- ١٧٣-١٧٥-١٨٢- ١٨٤- ١٩٠-١٩٩-٢٠٠-٢٠١- ٢٠٣- *معجم المصطلحات المصرفية والمالية: ص٨-٥٠-٩١-١٠٤-١٩٦...

٢- (كوبكي ١٩٣٥)

بين قوم معينين". [١]

ب- تضمنها لمصطلحات لا تجمعها أية علاقة بالمجال العلمي الذي رصد له المعجم، مما يطرح إشكالا من مستوى آخر يتعلق بخصوصية المعجم المعرفية والمجالية. وهذه ظاهرة طبعت كل المعاجم التي اعتمدناها في هذا البحث. إذ كيف يستساغ أن يضم معجم مختص في مصطلحات علم ما، مصطلحات هي من اختصاص حقل آخر كما ورد مثلا في معجم مصطلحات علم الصحة وجسم الانسان ؟:

[٢] = تماس contact =

[٣] تَمَعْدُن= minéralisation = mineralization–

أو كما نجد في المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات؟

برمجة الحاسب Computer programming= Programmation d'ordinateur=

ضريبة التركات - Death /duty = Taxe successorale=

سندات القروض- Debenture bonds= Titres d'obligations=

أقطاب جغرافية- Geographical poles= Poles géographiques=

قسط التأمين الصافي- Net premium= Prime nette=

تطبيق فيزيائي- Physical application= Application physique=

سعر الفائدة [٤]- Rate of interest = Taux d'interet=

١- (كتاب التعريفات:ص ٥٠)

٢- (ص:٢٣)

٣- (ص:٥٩)

٤- (ص: ٣٥-٤٤-٦٧-١٠٢-١١٣-١٢٥، و انظر نماذج أخرى في: ٤١-٤٣- =

- ج: تداخل المصطلحات بين المعاجم سواء على مستوى الأصول الأجنبية أو على مستوى المقابلات العربية. وحتى نكون على بينة من هذا الأمر وما يطرحه ذلك من إشكال للمتلقي، سنسوق مقارنة بين معجمين متخصصين هما:

١- المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية والصادر بتونس سنة ١٩٩٠، والذي يضم ٦٣١٨ مصطلحا.

٢- المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك والصادر سنة ١٩٩٠، والمشتمل على ٣٤٣١ مصطلحا في الرياضيات و٦٤٣ مصطلحا في علم الفلك.

إذ يبلغ عدد المصطلحات المشتركة بين المعجمين ٢٦٠ مصطلحا موزعة على الشكل التالي:

-أ- ١٦٨ مصطلح متطابق بين المعجمين، سواء في أصولها الأجنبية أو مقابلاتها العربية لفظا وصيغة وترجمة كما توضح النماذج التالية:

المقابل العربي في المعجمين	المقابل الفرنسي في المعجمين	المدخل الإنجليزيّ في المعجمين
ضغط مطلق	Pression absolue	Absolute pressure
تلاصق	adhérence	Adhesion
زاوية الاحتكاك	Angle de frottement	Angle of friction
زاوية الانعكاس	Angle de réflexion	Angle of reflection
بعد ظاهري	Distance apparente	Apparent distance

= ٤٧-٥١-٩١-٩٥-١١٧-١٢٥-١٤٣-١٦٢).. [٤]

المدخل الإنجليزيّ في المعجمين	المقابل الفرنسي في المعجمين	المقابل العربي في المعجمين
Consevation of energy	Conservation d'énergie	حفظ الطاقة
Divisibility	divisibilité	قابلية القسمة
Focus	foyer	بؤرة
Linear displacement	Déplacement linéaire	إزاحة خطية
Polaire distance	Distance polaire	بعد قطبي
Potentiel difference	Différence de potentiel	فرق الجهد
Spherical surface	Surface sphérique	سطح كروي
Surface density	Densité superficielle	كثافة سطحية
Symmetry	symétrie	تناظر
Transposed matrix	Matrice transposée	مصفوفة منقولة

- ب- ٩٢ مصطلح مختلف بين المعجمين، وقد جاء هذا الاختلاف على عدة أشكال:

١*: مصطلحات اختلفت مداخلها الأجنبية الإنجليزيّة ومقابلاتها الفرنسية واتفقت حول المقابلات العربية كما تبين النماذج التالية:

المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية		المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك		
المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي
primary	primaire	initial	initial	ابتدائي
containement	contenance	inclusion	inclusion	احتواء

	المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك		المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية	
انحدار	déclination	declination	Inclination	gardient
انكسار	dénégation	dénial	réfraction	refraction
تباطؤ	décélération	deceleration	retardement	retardation
ترابط	connexité	connexity	Accouplement	coupling
ترتيب	arrangement	arrangement	ordre	order
علم الحركة	cinématique	kinematics	cinetique	kinetics
تشكّل	configaration	configuration	morphotropie	morphotropy
ساكن	stationnaire	stationary	statique	static
حقل	corps	field	domaine	domain
ضاغط	compressif	compressive	presse	pross
قضيب	tige	rod	barre	bar
لولب	hélice	helix	selénoide	sloenoid
متسام	transcendant	transcendental	sublimat	sublimate

٢*: مصطلحات مختلفة المداخل الإنجليزيّة ومتحدة المقابلات الفرنسية والعربية.

المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية		المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك		
المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي
tribo	frottement	friction	frottement	احتكاك
basis	base	radix	base	أساس
bearer	support	support	support	حامل
bulk	volume	volume	volume	حجم
period	cycle	cycle	cycle	دورة
torque	Moment de force	Moment of force	Moment de force	عزم قوة

٣*: مصطلحات متناقضة المداخل الإنجليزيّة ومتطابقة المقابلات العربية:

المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية	المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك	المقابل العربي في المعجمين
Flexion	Inflexion	انعطاف
Vergence	convergence	تقارب
Valence	covalence	تكافؤ

وما مرد ذلك في اعتقادنا إلا لعوامل ثلاثة:

- العامل الأول: أن صناعة المعجم المختص تتطلب إشراك فاعلين

آخرين هما: المصطلحي والمتخصص في العلم الذي سيرصد له المعجم إضافة إلى المعجمي.

- العامل الثاني: يرتبط بجمع المادة الاصطلاحية وجردها وتصنيفها، ذلك أن " سوء الجمع وعدم وجود خطة منهجية واضحة في اختيار المادة الاصطلاحية غالبا ما يقود إلى تداخل مستويات الجمع وإلى ظهور مصطلحات كثيرة لا علاقة مباشرة لها بموضوع المعجم ".[١]

- العامل الثالث: غياب عنصر التعريف المفهومي للمصطلحات والاكتفاء بالتعريف بالمقابلة، والذي للأسف تبنته تقريبا جل المعاجم العلمية بما فيها تلك التي أصدرها مكتب تنسيق التعريب.

وإذا كانت هذه الأمور مقبولة إلى حد ما بالنسبة للمعاجم اللغوية العامة، فكيف يمكن أن يقبل ذلك من معجم موحد يخضع في تأليفه وإنجازه للعديد من المساطر الدقيقة كالمعاجم التي أصدرها مكتب تنسيق التعريب، والذي يعمل وفق منهجية محددة بدءا من تحديد موضوع المعجم ومرورا بعملية جمع مادته واختيار مصادرها ومراجعها، وعرضها على جهات الاختصاص في الدول العربية قبل مناقشتها في مؤتمر للتعريب؟.

على مستوى الترجمة والوضع:

يمكن إجمال مختلف الاختلالات المنهجية على هذا المستوى (مستوى الترجمة والوضع) فيما يلي:

---

١ - (جواد حسني سماعنة: المعجم العلمي المختص، مجلة اللسان العربي، عدد٤٨، ص: ٣٧)

١- عدم التمييز بين الترجمة اللغوية والترجمة المصطلحية:

إذا كانت الترجمة بمفهومها العام هي نقل المعلومات والأفكار من لغة أصل إلى لغة هدف، وإذا كانت الترجمة المعجمية تقف عند حدود البحث عن المقابل اللغوي للكلمة في اللغة المترجَم إليها، فإن الترجمة المصطلحية تختلف عن ذلك كثيرا، إذ تعتمد بالأساس على ترجمة المفاهيم التي تتضمنها المصطلحات في اللغة الأصل. يقول الدكتور علي القاسمي: "الترجمة هي نقل المصطلح الأجنبي إلى اللغة العربية بمعناه لا بلفظه، فيتخيّر المترجم من الألفاظ العربية ما يقابل معنى المصطلح الأجنبي"[1]. وبذلك تختلف المعالجة المصطلحية عن المعالجة اللغوية ليس فقط داخل نفس اللغة، بل حتى عندما يتعلق الأمر بالترجمة من لغة إلى أخرى،

وهو مالم تحترمه بعض المعاجم المختصة في معالجتها وترجمتها للمصطلحات التي اعتمدت الترجمة اللغوية المباشرة عوض الترجمة المصطلحية والنماذج على ذلك كثيرة نذكر منها:

" مصطلح – injection الذي يستعمل في ثلاثة مجالات: "

+ في المجال اللغوي العام، ويقابله في العربية لفظ: حقن وضخّ وزرق.

+ في المجال الطبي، ويقابله كما جاء في المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان لفظ: حقن[2]

١- (مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة)، ط٢، ١٩٨٧، ص١٠١)

٢- (ص ٤٨.)

+ في مجال الرياضيات، وترجم فيه المصطلح كما تبث في المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات ب "التطبيق المتباين" [١].

وإذا تم احترام قاعدة ترجمة المصطلح في هذا المجال الأخير التي تمت انطلاقا من المفهوم الذي يشير إليه المصطلح والدال على ارتباط كل عنصر في مجموعة (ص) بعنصر واحد أو أقل من عناصر مجموعة (س)، فإنها لم تحترم في "Perfusion"[٢] المجال الطبي بحيث وضعت الكلمة العربية مقابلا لمصطلح آخر وهو مصطلح :"

وذلك على الرغم من اختلاف مفهومي المصطلحين:

يدل على ضخّ مادة سائلة في جسم معين، فإن الثاني يدل على عملية حقن(Injection) فإذا كان مصطلح بطيئة ومستمرة في جسم ما، مما يطرح إشكالا منهجيا حول مدى مراعاة المعايير النظرية المتفق عليها فيما يخص وضع المصطلحات وترجمتها، وحول مدى إمكانية اللغة العربية من استيعاب المفاهيم العلمية خاصة إذا ما تم وضع مقابل عربي واحد لمفهومين مختلفين عُبر عنهما في اللغة الأصل بمصطلحين مختلفين كما هو الشأن بالنسبة للمصطلحين السالفي الذكر؟. " فإذا جرت العادة – كما يقول الدكتور علي القاسمي– في المعاجم العربية الثنائية اللغة على تكويم المترادفات أو أشباه المترادفات بمثابة مقابلات لكلمة المدخل الواحدة، وإذا كان القارئ العام لا يحفل بذلك، فإن المترجم المتخصص يقع في حيرة من أمره أو يسقط في خطأ

---

١ – (ص: ٧٩)

٢– (ص ٧٠)

اختيار المقابل غير الدقيق."[١]

٢- تعدد الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي الواحد:

فإذا كانت هذه الظاهرة تطرح إشكالا على مستوى التواصل بين المتخصصين، فما بالنا بالمتلقي غير المتخصص؟ لاسيما أن التعـــدد اللفظي أو ما يصطلح عليه بالترادف لا مجال له في علم المصطلح، مما يجعلنا نطرح السؤال من جديد بخصوص المعاجم الاصطلاحية ومدى مساهمتها في دفع مسيرة التعريب وفي تقريب العلوم وتيسيرها للمتلقي العربي؟

وإذا كانت ظاهرة اختلاف المعاجم اللغوية الثنائية أو المتعددة اللغات في المقابلات العربية لها ما يبررها من الأسباب، فكيف يمكن استساغتها في المعاجم الموحدة؟ والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها:

المثال١: في المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك:

المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي ١	المقابل العربي ٢
Curvature	courbure	انحناء	تقوّس[٢]
Scalar	scalaire	سلّمي	عددي[٣]
Space	espace	فراغ	فضاء[٤]

١- (اللسان العربي:عدد ٣٧، السنة ١٩٩٣، ص: ١٣٠)

٢- (ص: ٤٣)

٣- (ص: ١٣٤)

٤- (ص: ١٤٠)

المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي ١	المقابل العربي ٢
Product	produit	جذاء	حاصل الضرب[١]
Aerolith	aérolite	حجر سماوي	حجر نيزكي[٢]
Anomalistic year	Année anomalistique	سنة اختلافية	سنة حصية[٣]

– المثال٢: في المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية:

المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي ١	المقابل العربي ٢
Acceleration of gravity	Accelération de la pesanteur	تسارع الجاذبية	تعجيل الجاذبية[٤]
Product	produit	جذاء	ناتج[٥]
Potentiel energy	Energie potentiel	طاقة كامنة	طاقة وضع[٦]
Table	table	جدول	منضدة[٧]
Vergence	vergence	التمايل	التقارب[٨]

١- (ص: ١١٩)

[٢]-(ص: ١٦٦)

[٣]- (ص: ١٦٧)

[٤]-(ص: ٧)

[٥]- ص: ٢٣١

[٦]- ص: ٢٢٧

[٧]- ص: ٢٨٤

[٨]- ص: ٣٠١

-المثال٣: في المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان:

المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي ١	المقابل العربي ٢
Neutralization	neutralisation	تعادل	تعديل[١]
Night blindness	Cécité nocturne	العمى الليلي	العشا الليلي[٢]
Oxalate	oxalate	حماضات	أكسالات[٣]
Synovitis	synovite	التهاب الغشاء الزلالي	التهاب الجراب الآحي[٤]

١- ص: ٦٣

٢- ص: ٦٣

٣- ص: ٦٧

٤- ص: ٨٩

- المثال٤: في المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة:

المدخل الإنجليزيّ	المقابل الفرنسي	المقابل العربي ١	المقابل العربي ٢
Arbitrage	arbitrage	مراجحة	متاجرة بفروق الأسعار[١]
Customs invoice	Facture douanière	قائمة حساب	فاتورة جمركية[٢]
Effctiveness of loan agreement	Entrée en vigueur de l'accord	سريان مفعول	اتفاقية قرض[٣]
Non official market	Marché parallèle	سوق غير رسمية	سوق موازية[٤]
Obsolete stock	Stock obsolète	مخزون بال أو متقادم	مخزون لم يعد صالحا للاستعمال[٥]

وما مرد هذا الاختلاف والتباين في اعتقادنا إلا لعدة عوامل نوجزها فيما يلي:

أ- عدم الحسم في المقابل العربي الذي يجب اعتماده والناتج عن تعدد الجهات المختصة بوضع المصطلح، رغم التوصيات المتكررة والداعية إلى

١- (ص: ٢٨)

٢- (ص: ١١٠)

٣- (ص: ١٤٣)

٤- (ص: ٢٧٠)

٥- (ص: ٢٧٣)

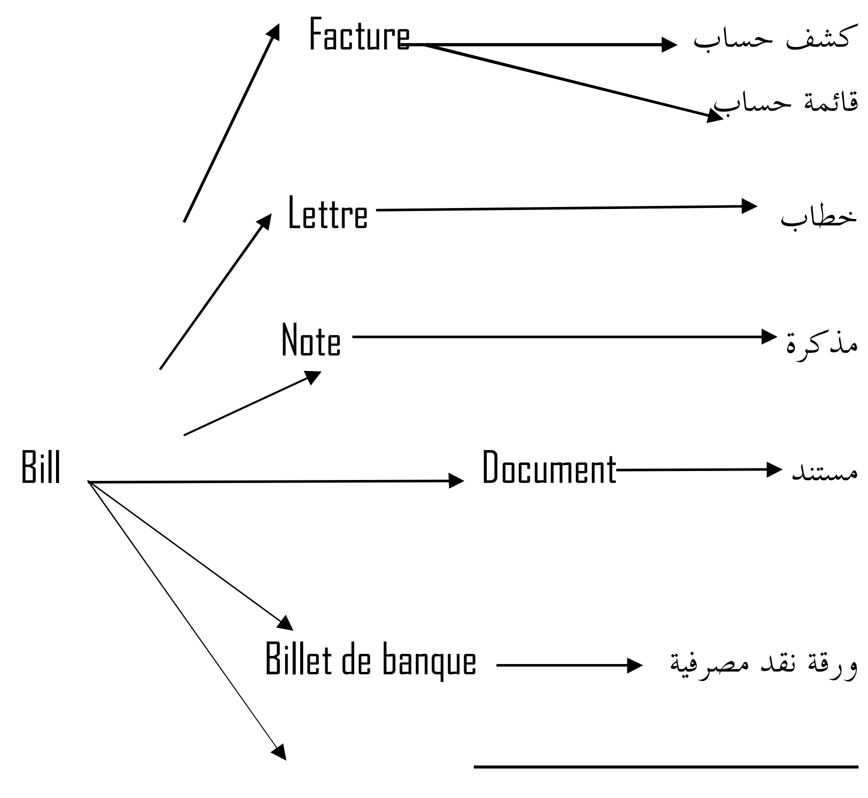
تخصيص مصطلح واحد للمفهوم الواحد.

ب- الترجمة عن لغات مختلفة، فالترجمة عن الإنجليزية ليست هي نفسها عن الفرنسية في بعض الأحيان ومثال ذلك:

* المصطلح الإنجليزي: Morse: فقد ترجم إلى العربية بـــ" ثور البحر"[١]

أما المصطلح الفرنسي " éléphant de mer" الذي وضع مقابلا ل " Morse" فقد ترجم ترجمة حرفية بـــ " فيل البحر".

* المصطلح الإنجليزي "Bill" فقد وضعت له عدة مقابلات بالفرنسية، وكل مقابل فرنسي وضع له مقابل عربي أو أكثر كما يوضح الرسم التالي:



١- (المعجم الموحد لمصطلحات علم الإحياء ،ص ٣٠٨)

كمبيالة ← Effet

ج- اختلاف الترجمات بين المشرق والمغرب، وهي ظاهرة لم تقتصر على مجال دون آخر بل شملت مختلف التخصصات والحقول كما يجسد ذلك النموذج التالي الذي عمدنا فيه إلى المقارنة بين معجمين علميين صدرا مؤخرا؛ أحدهما مشرقي: "القاموس المزدوج" [١]، والآخر مغربي:"معجم علمي"[٢].

المصطلح الأجنبي	المقابل العربي في (القاموس المزدوج)	المقابل العربي في (معجم زعيم)
aciérage	تحويل الحديد إلى صلب	فوْلَدة
aérostat	مُنطاد	طائد
automorphisme	التشكُّل الذاتي	تشاكل ذاتي متعامد
Axe optique	محور العدسة	محور بصري
axiome	حقيقة مقرّرة- بديهيات- قاعدة	مِحورَة
baromètre	مِضغاط – بارو ميتر-مقياس	مقياس الضغط -

١-(إعداد مكتب الدراسات والبحوث بمشاركة: فريال علوان، محمد سعيد، جورج سيمون وميشال ياسين، ويتضمن مصطلحات طبية ورياضية وكيميائية وهندسية وغيرها. دار الكتب العلمية ٢٠٠٩.)

٢- (زعيم رحال، ويتضمن ١٨٠٠٠ مفردة في التكنولوجيا والفيزياء والعلوم الطبيعية والرياضيات، مكتبة الآمة، الدار البيضاء،٢٠١٠.)

المصطلح الأجنبي	المقابل العربي في (القاموس المزدوج)	المقابل العربي في (معجم زعيم)
	الضغط الجوي	باروميتر
bascule	قلاّبة- أرجوحة- نوع من الموازين	قبّان
basalte	نسَفَة- نسيفة-	بازلْت
barytine	سُلْفات الباريوم	بريتين
biométrie	البيولوجية الإحصائية	قياس إحصائي
bioluminescence	ضيائية حيوية - التَّفَسْفُر	إصاءة إحيائية
cémentation	تصليد بالتغليف	تمليط
chancre	آكِلة- سرطان	حُرقة
cochléaire	قوقعي	حلزوني
chrysalide	خادِرة- فيلَجة- نغَفَة	نغَفَة
cystoscopie	تنظير المثانة	فحص المثانة بالمنظار
dendrite	غُضْنة- تغَصُّن	زائدة متشجرة
déshydraté	متروع الماء- منكوز- جفيف-	مجَفَّف
désaimantation	إزالة المغناطيسية	إزالة التمَغْنُط
désoxydation	إزالة صدأ الحديد	نزع الأوكسجين
dialyseur	مِديال- جهاز الدّيلَزة- منفاذ	مائزة غشائية
Dynamomètre	مقياس القوة- مِقْوى	دينامومتر
électroscope	كاشف الشُّحنة	مكشاف كهربائي

المصطلح الأجنبي	المقابل العربي في (القاموس المزدوج)	المقابل العربي في (معجم زعيم)
épiphytie	نبات مُعَلَّق	فونباتي
oxalate	حُمّاضة	أُكسَلات
ovoïde	بيضي الشكل	بيضي
pancréatique	بنكرياسي	مُعثكَلي
photon	ضُوَيء	فوتون
reftactère	عاص- مقاوم- صامد	مقاوم- مِصماد
réfrigération	تبريد- تثليج	تقريس
stalagmomètre	مقياس التوتّر السطحي	مسْتقْطِر
stéréoscope	مِجساد- مِجسام	مِنظار مُجَسَّم
térébenthine	تِربنتين- صُمْغُ البُطم	ترِبَنتِين

هذه فقط نماذج من مئات المصطلحات العلمية باللغة الفرنسية التي وردت في المعجمين والتي تعددت مقابلاتها العربية واختلفت أحيانا مضمونا وصورة ليس بين المعجمين وحسب، بل في المعجم الواحد. و يمكن رصد مظاهر الاختلاف بين المعجمين في:

* اختلاف المقابل العربي بين الترجمة والتعريب كما هو الشأن بالنسبة لمصطلح "dynamomètre" و"photon" و"térébenthine" و"pancréatiqu" و "barytine"

*** اختلاف في شكل الترجمة:**

- في المقابلات العربية التي تحمل تقريبا نفس المعنى مما يدل على عدم

وضوح المفهوم الذي يرمز إليه المصطلح الأجنبي عند المترجم. ومثاله مصطلح " réfrigération " الذي اختلف بين المعجمين بين " التقريس" و"التبريد والتثليج".

– بين اعتماد مقابل من كلمة مفردة وآخر من جملة كما حصل مثلا لمصطلح "stalagmomètre".

– بين اعتماد مقابل عربي وإضافة كلمة شارحة أو مفسِّرة كما حصل في مصطلح " baromètre ".

* التباين الواضح بين المقابلين لنفس المصطلح، بحيث يتضح أنهما يحيلان على مفهومين مختلفين تماما. ومرد ذلك إلى الاكتفاء بذكر المصطلح الأجنبي ومقابله العربي دون تعريف وتحديد للمفهوم، ومثاله مصطلح "chancre " الذي ترجم بـــ " قرحة" و بـــ " آكِلة وسرطان". ومقابل "القرحة " كما ورد في المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان هو " ulcère "[1]، بينما المقابل العربي ل "سرطان" هو " cancer". أما " الآكِلة" فهي " داء يقع في العضو فيأْتَكِل منه."[2]

*الاختلاف في صيغة الاشتقاق، مثلما حصل في مصطلح " aérost" الذي صيغ على وزن "فاعل" في معجم زعيم (طائد)، بينما جاء في القاموس المزدوج على صيغة " مُفعال" (مُنطاد).

هذه بعض الملاحظات التي استنتجناها من خلال النماذج السابقة التي

١– (المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان: ص ٩)

٢– (لسان العرب: ج١١ ص ٢٢).

تدل على أن الأمل المنشود من وراء تعريب العلوم لن يتأتى إلا بالعمل على توحيد المصطلحات وتجاوز الاختلافات بين المعاجم القائمة حتى الآن وجعلت -كما يقول جميل صليبا - " الترجمة إلى اللغة العربية قليلة الضبط، وجعلت التفكير العربي مشوش المفاهيم"[١]

٣- عدم مراعاة معايير الترجمة و الوضع:

من المعلوم أن ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي التي انعقدت بالرباط سنة ١٩٨١، قد خرجت بمجموعة من التوصيات التي يجب اتّباعها ومراعاتها في عملية ترجمة ووضع المصطلحات العلمية وتوليدها نذكر منها في هذا المقام:

- التوصية رقم ٤: التي نصت على استقراء التراث العربي وخاصة ما استعمل منه أو ما استقر منه من مصطلحات عربية صالحة للاستعمال الحديث.

-التوصية رقم ٧: التي نصت على تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة.

وإذا ما عدنا إلى بعض المعاجم الموحدة نرى أن هـذين الشـرطين أو بالأحرى هاتين التوصيتين لم يتم احترامهما، مما يدفعنا إلى التساؤل من جديد عن جدوى هذه المعاجم التي لم يراع في وضع مصطلحاتها أبسط الشروط؟. وسأكتفي بالنموذجين التاليين لتوضيح ذلك:

١- (الاتجاهات الفكرية في بلاد الشام، معهد الدراسات العربية، ص٧٢، القاهرة ١٩٥٨).

- النموذج الأول: لقد تمت ترجمة المصطلح الأجنبي (abolition)[1] باللفظ (إلغاء):

وهي ترجمة خاطئة شكلا ومضمونا، فلفظ (إلغاء) هو ترجمة لغوية لإحدى المعاني اللغوية[2] للمصطلح الأجنبي وهو: (Anulation)

أما من الناحية الاصطلاحية، فالمصطلح في أصله الأجنبي يدل على قطع أو استئصال عضو من أعضاء جسم كائن نتيجة إصابته بعدوى معينة حتى لا تنتشر إلى باقي الأعضاء، وهذه الدلالة لا يفيدها اللفظ (إلغاء) بل يفيدها اللفظ العربي (بتْر). فقد جاء في لسان العرب: " البَتْر: استئصال الشيء قطعا، وقال ابن سيدة: وقيل: كل قطع بتْر"[3].

- النموذج الثاني: لقد تمت ترجمة المصطلح الأجنبي: (constipation)، باللفظ (إمساك)[4]

وهي ترجمة كان بالإمكان تجاوزها لو تم تطبيق التوصية رقم ٦ التي نص عليها مؤتمر الرباط بخصوص استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية طبقا للترتيب التالي: التراث، فالتوليد بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت. فإذا كان المصطلح في صيغته الأجنبية يدل على

١- (المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان: ص ٥)

٢- abolition : Réduire à néant, annulation, destruction, nouvea Larousse universel p : ٦

٣- (لسان العرب: ج٤، ص ٣٧.)

٤- (المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان: ص ٢٣)

مفهوم حصر الرجل أو البعير[١]، فلنا في التراث اللغوي العربي ما يفيد ذلك، وهو مصطلح " الأطام" بضم الهمزة أو فتحها. فقد جاء في لسان العرب: "الأُطَام أو الإِطام: حصر البعير والرجل، وهو أن لا يبول ولا يبعر من داء. ويقال للرجل إذا عسر عليه بروز غائطه: قد أطِم أطَما وائتُطِم ائتطاما، وقال الجوهري: الأُطام بالضم، احتباس البول"[٢] وهذا يدفعنا إلى التساؤل ليس فقط عن مدى تطبيق هذه المعاجم الموحدة للتوصيات الصادرة عن المؤتمرات والمؤسسات التي تعنى بالشأن الاصطلاحي، بل عن جدوى التراث الاصطلاحي العربي إذا لم يتم استثماره في مجال الترجمة الاصطلاحية؟ وهذا ما حصل بالفعل، بحيث إذا ما عدنا مثلا إلى المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان، فلا نجد فيه سوى ما يناهز ٤٢ مصطلحا تراثيا من مجموع ٢١٤٦، مع العلم أن لسان العرب بمفرده يضم في هذا المجال – أي الصحة وجسم الإنسان- ما يفوق ١٤٠٠ مصطلح.

فما العمل إذن أمام هذه المعضلات وسواها مما لا يسمح المجال لذكره؟

ففي اعتقادي المتواضع، أن الحل يكمن في تبني تصور علمي تراعى فيه كل الاعتبارات السابقة، وتراعى فيه أيضا خصوصيات المصطلحات العلمية وخصوصيات المجال العلمي الذي تنتمي إليه؛ لأنه بواسطة المصطلح يتم

١- constipation (en médecine) :fait d'avoir des difficultés à aller à la -selle ;nouveau Larousse universel p٤٢٥,

٢- (لسان العرب: ج١٢، ص: ١٩-٢٠)

"تحديد الموضوع العلمي في مجال مخصوص، وبالمصطلح يتم وصف ظواهر الموضوع المحدد في علم من العلوم، وبالمصطلح يتم وضع القواعد وصوغ المبادئ التي تفسر سلوك الظواهر، وبالمصطلح تبنى النظريات وتقام المناهج."[١]. تصور نرتقي فيه بالمعجم من مجرد قوائم للمفردات ومقابلاتها إلى وسيلة" للتقريب بين لغات إنتاج المعرفة"[٢]، وإلى دائرة للمعارف العلمية تشمل كل الإيضاحات والمعلومات الكافية حول المصطلحات المثبتة في المعجم؛ وذلك بـــما يلي:

١- على مستوى الهدف أو المقصدية: من خلال تحديد الغرض المراد تحقيقه من المعجم ومستهدفيه.

٢- على مستوى اختيار المادة الاصطلاحية: بالاقتصار فقط على ماله صلة وطيدة بالمجال العلمي الذي رصد له المعجم ليس إلا.

٣- على مستوى المنهج:بـــ:

- وضع مقابل واحد للمصطلح الواحد ذي المفهوم الواحد في الحقل الواحد

- الدقة في اختيار المقابلات العربية وفقا للتراتبية المتفق عليها طبقا للترتيب التالي: التراث، فالتوليد بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت..

- التعريف المحدد للمفهوم باللغات المعتمدة في المعجم مما سيساعد

---

١ - (عز الدين البوشيخي: دور المصطلحات في بناء العلوم الاسلامية، ندوة الدراسة المصطلحية والعلوم الاسلامية، مطبعة دار المعارف ص١٣ ، ١٩٩٦)

٢- (عز الدين البوشيخي: مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد ٧٨، ج:٤، ص: ١١٤٢).

المتلقي على إدراك المفاهيم العلمية للمجال العلمي الذي رصد له المعجم.

- التمثيل للمواد الاصطلاحية داخل المعجم.

- تقديم المعلومات الكافية حول طبيعة المقابلات العربية، هل هي عربية أصيلة أم معرّبة أم مولدّة.

٤- على مستوى البناء العام: من خلال تقسيم المعجم إلى قسمين (والحديث هنا عن المعجم الثنائي فقط)

* قسم أجنبي

* قسم عربي

٥- على مستوى البناء الخاص:

* ترتيب مداخل كل قسم ألف بائيا.

* وضع أرقام ترتيبية لجميع المداخل في القسمين معا.

* ذكر المقابل الأجنبي مباشرة أمام المدخل العربي مع التنصيص على رقمه الترتيبي في القسم الأجنبي والعكس بالنسبة للقسم الأجنبي من المعجم.

* تعريف المفهوم باللغة العربية في القسم العربي، وباللغة الأجنبية في القسم الأجنبي. والمقصود هنا التعريف المصطلحاتي "باعتباره تعريفا مفهوميا ينطلق من التصور إلى الإشارة"[١]، ويمكن الاستعانة أحيانا بالتعريف

١- (حلا م الجيلالي: التعريف المصطلحاتي: اللسان العربي، عدد٤٢، ١٩٩٦، ص: ١٨٨. وتعريفه " هو صيغة تصف مفهوما ما بواسطة

- مفاهيم أخرى معلومة، وتميزه عن غيره من المفاهيم داخل المجال المفهومي"

H . Felber, Manuel de terminologie . Paris Larousse, ١٩٧٠, P١٣٦

الموسوعي كلما تطلب المقام ذلك؛ لأنه يقوم على ذكر المعلومات المرتبطة بالمعرَّف. ولذلك فإن أكثر المعاجم المختصة كما قال الأستاذ حلام الجيلالي " لا تعد معاجم بمعنى الكلمة بقدر ما هي مسارد مفرداتية ثنائية أو متعددة الألسن، خالية من التعاريف"[١].

* الإحالة في الهامش على المصطلحات الواردة في الشروح والتعاريف مع تحديد مقابلاتها وأماكن وجودها في المعجم تيسيرا للفهم (ويستحسن كتابتها بحجم مختلف أو بوضع خط أسفلها كما هو مبين في النموذج حتى تسهل ملاحظتها)

٦-وضع مسردين للمصطلحات في نهاية المعجم، الأول للمصطلحات الأجنبية مرتبة ألف بائيا ورقميا، مع وضع أرقام مقابلاتها العربية أمامها، والثاني للمصطلحات العربية مرتبة بنفس الطريقة، مع وضع أرقام مقابلاتها الأجنبية أيضا.

١- (اللسان العربي، عدد ٤٢، ١٩٩٦، ص: ١٩١.)

نموذج تطبيقي: (وهو مقتطف من مشروع معجم في المراحل الأخيرة من الإنجاز)

* العنوان: معجم مصطلحات الفيزياء: (عربي– فرنسي/فرنسي– عربي)

* الفئة المستهدفة: تلاميذ الباكالوريا

* الهدف: تقريب المفاهيم العلمية المرتبطة بمجال علم الفيزياء من التلاميذ باللغتين العربية والفرنسية.

القسم العربي:

١– إبرة ممغنطة: (٥) : Aiguille aimantée

هي إبرة توجد **بالبوصلة** تأخذ منحنى واتجاها معينين و تمكن من (*) إبراز**المجال الممغنط**.

٢– الاحتكاكات المائعة : (Frictions fluides١٢١)

يخضع مظلي أو سيارة أثناء حركتهما إلى تأثير الهواء الذي يطبق عليهما احتكاك تعاكس حركتيهما. وكذلك الأمر بالنسبة لجسم صلب في حركة داخل سائل، بحيث يطبق هذا الأخير على الجسم قوى احتكاك. وتكافؤ قوى الاحتكاك التي يطبقها مائع على جسم متحرك داخل المائع، قوة وحيدة $\vec{F}$تسمى وقت الاحتكاك المائع

٣– الإزاحة : (Translation ٢٥٣)

المسار المستقيمي الذي يقطعه الجسم من نقطة إلى أخرى باتجاه تابت وهي كمية اتجاهية وتقاس بالسنتمتر والمتر والكيلومتر ويستخدم مفهوم الإزاحة في تطبيقات علم الفيزياء والرياضيات لإيجاد السرعة والمسافة

والتعجيل لجسم معين.

(*): **البوصلة**: Boussole

(*): المجال الممغنط: Champ aimanté

٤- **إزالة التضمين**: (Démodulation d'amplitude٦٥)

يمكن للموجة أن تكون **موجة ضوئية** (جهاز التحكم عن بعد، منارة....) أو **موجهة هرتزية** (الراديو، هاتف محمول ....) عند الاستقبال يجب فصل الإشارة عن **الموجة الحاملة**، تسمى هذه العملية إزالة التضمين.

٥- الإسالة: (Condensation ٥١)

ظاهرة تحول جسم خالص من الحالة الغازية إلى الحالة السائلة عند درجة حرارة ثابتة

٦ - **الاستشعاع**: (Fluoresence١٠٩)

اهتم الفيزيائي الفرنسي (هنري بيكريل HENRI BECQUEREL) بدراسة استشعاع أملاح الأورانيوم. وهي ظاهرة تبعث خلالها هذه الأملاح أشعة مرئية ، بعد تعريضها لفترة من الزمن للأشعة.

٧-**الاستقمار**: (Satellisation ٢٢٨)

هو وضع قمر اصطناعي في مداره حول الأرض وإعطائه سرعة كافية تخول له حركة دائرية منتظمة حول الأرض الشمس

٨- **إسقاط عمودي**: (Projection perpendiculaire٢٠٢)

طريقة من طرق التمثيل في الرسم التقني تمكننا من إعطاء معالم ومواصفات الشيء التقني المرسوم من خلال ست رؤى بحيث تكون خطوط الإسقاط دائما متعامدة مع مستوى الإسقاط.

٩- **الإشارة الكهربائية** : (Signal électrique ٢٣١)

هي كمية متغيرة زمانيا أو مكانيا ويمكنها حمل البيانات ونقل المعلومات وتنقسم الإشارات إلى قسمين: إشارة مستمرة وإشارة متقطعة وتنقسم كذلك من حيث الزمن والسعة إلى إشارة رقمية وإشارة متناظرة. ويتم تحليل الإشارة الكهربائية في مجال الزمن والتردد

١٠- إشعاع: **هو** شكل من أشكال انتقال الطاقة**٢٠٧** Radiation

١١- **الأطياف** : (Spectres ٢٣٥)

نسمي طيف ضوء مجموع الإشعاعات التي يتكون منها هذا الضوء ويتميز كل إشعاع منها بطول الموجة في الفراغ.

(*) موجة ضوئية: Onde lumineuse

(*): موجهة هرتزية: Onde Hrtz

(*): الموجة الحاملة:Onde Porteuse

١٢- **الألياف البصرية** : (Fibres optiques١٠٥)

هي ألياف مصنوعة من الزجاج النقي تكون طويلة ورفيعة ولا يتعدى سمكها سمك الشعرة بجمع العديد من هذه الأطياف في حزم داخل الحبال المتحدة المحور، وتستخدم لنقل الإشارة الضوئية لمسافات بعيدة جدا

١٣- **الانتقال**: (Transition ٢٥٢)

المرور من حالة إلى أخرى ذات مستوى طاقي أكبر (إثارة) أو ذات مستوى أقل (فقدان الإثارة)

١٤- الانحراف المغنطيسي:**(Déflexion magnétique ٦٢)**

يتناسب الانحراف المغنطيسي اطرادا مع شدة المجال المغنطيسي.

١٥- **الاندماج النووي : (**Fusion nucléaire ١٢٤)

هو التفاعل الذي يتم فيه اندماج نواة خفيفة لتكون نواة أثقل. ويصاحب هذا الاندماج نقص في الكتلة يظهر على شكل طاقة هائلة .

١٦- الانشطار النووي: (Fission nucléaire١٠٨)

هي عملية انشطار ونواة ذرة ما إلى قسمين أو أكثر وتتحول بهذه العملية مادة معينة إلى مواد أخرى وينتج عن عملية الانشطار هذه بالأخص أشعة كاما ودقائق نووية مثل جسيمات ألفا وأشعة بيتا. يؤدي انشطار العناصر الثقيلة إلى توليد كميات ضخمة من الطاقة الحوارية والإشعاعية.

١٧- الانصهار: (Fusion ١٢٣)

هو ظاهرة تحول جسم من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة وتبقى خلاله درجة حرارة جسم تابثة تسمى درجة انصهار الجسم الخالص.

١٨- انكسار :(La réfraction **٢١٤**)

هو تغيير اتجاه الإشعاع الضوئي عندما يعبر هذا الأخير السطح الفاصل بين وسطين مختلفين وشفافين ومتجانسين

١٩- **أنود:** (Anode١٤)

الأنود هو **الإلكترود** المرتبط بالقطب الموجب للمولد وتحدث على مستواه الأكسدة.

٢٠- الاهتزاز : (Vibration ٢٦٦)

يعود إلى تذبذبات حول نقطة الأصل . فالأصل أن كل الجزئيات في العالم تتذبذب حول موضعها حتى في جزئيات المواد الصلبة . ولكن اهتزاز جزئيات المواد الصلبة يكون أقل ما يمكن وذلك بسبب وجود قوى

التجاذب بين الجزئيات.

(*) الإلكترود: Electrode

٢١- **الإهليلج** : (Ellipse٨٤)

الإهليلج هو من–حنى مستو حيث يكون مجموع المسافتين اللتين تفصلان نقطة ما من هذا المنحنى اتباعا بنقطتين ثابتتين f وf' مجموعا ثابتا تشكل النقطتان f و 'f بؤرتي الإهليلج: قضيب تجرى به تجارب **التكهرب بالاحتكاك.**

٢٢- الأيبونيت: (Ebonite٧٤)

(*) التكهرب بالاحتكاك: Electricité par friction

القسم الفرنسي

٥-Aiguille aimantée (ابرة ممغنطة١) **:** Peut être déplacée avec la touche de la sourie pressée, une même ligne du champ magnétique qui passe par le centre de l'aiguille aimantée est dessinée en bleu. La direction, vers laquelle, le pole nord de l'aiguille aimantée s'oriente est indiquée par des flèches si on tourne les aimants, on change l'orientation de la ligne du champ.

١٤-Anode :(أنود ٢٣)

Electrode d'entrée du courant dans un **voltamètre** , ou électrode qui recueille le flux électrique dans un tube à décharge.(*)

٥١-Condensation (الإسالة ٧) **:** Est le nom donné ou phénomène physique de changement d'état de la matière qui passe d'un dilué (gaz) à un état condensé (solide ou liquide) on peut exprimer entre ce changement d'état lors d'une douche où, ou contact du miroir froid l'humidité de l'air se transforme en gouttelettes.

٦٢-Déflexion magnétique : (الانحراف المغنطيسي١٤)

C'est le changement de la direction d'une particule électrique (+ou-) dans l'espace selon l'action d'un champ

magnétique .La trajectoire de cette particule dans l’espace où s‘exerce le champ magnétique est circulaire ou nécoidale en fonction de l’angle entre la direction de l’électron et le champ magnétique déflecteur.

٦٥-Démodulation d’amplitude:(إزالة التضمين٦**)**

La démodulation d’un signal modulé en amplitude avec porteuse de détection d’enveloppe consiste à obtenir un signal proportionnel à **l’amplitude** de la porteuse .(*)

(*) : Electrode :مسْرى

(*) : voltamètre :فولطا مقياس

(*) :Amplitude :اتساع

٧٤-Ebonite (الأيبونيت ٢٦):L’bonite est un matériau obtenu au siècle dernier par Charles goobyear, en soumettant le caoutchouc à un processus prolongé de vulcanisation. certains articles fabriques avec de l’ébonite furent exposés en ١٨١٥ au composé à mi chemin entre les matières plastique proprement dites et le caoutchouc naturel

٨٤-Ellipse:(الاهليج ٢٥)

Conique possédant deux axes de symétrie et dont chaque point est tel que la somme de ses distances à deux points fixes appelés Foyer est constante.

١٠٥- Fibres optiques:(الألياف البصرية ١٥)

C’est un fil en verre ou en plastique très fin qui a la propriété de conduire la lumière et sert dans la transmission terrestre et océanique de données.

١٠٨- Fission nucléaire:(الانشطار النووي ٢٠)

C’est le phénomène par lequel le noyau d’un atome lourd et déversé en plusieurs **nucléides** plus légers. Cette réaction se traduit aussi par l’émission de neutrons et un dégagement d’énergie très important.(*)

١٠٩- Fluorescence :(٨ **الاستشعاع)**

C’est une émission lumineuse provoquée par diverses formes d’excitation autres que la chaleur .Elle se distingue de la **phosphorescence** en ce que la production de lumière intervient immédiatement ou rapidement après l’excitation

١٢١- Frictions fluides :(الاحتكاكات المائعة٢ **)**

Un frottement fluide c’est une force de frottement qui s’exerce sur un objet qui se déplace dans un fluide, elle dépend de la vitesse relative de l’objet et de fluide. L’exemple typique est celui d’une bille qui tombe dans un liquide visqueux :plus elle va vite plus la force de frottement fluide qui s’exerce sur elle est importante jusqu’à ce qu'on atteint un régime d’équilibre ou la force de gravitation : la vitesse de la bille devient alors constante(loi de stokes).

(*) : Nucléide : نية
(*) :_Phosphorescence : فوسفوري لمعان

١٢٣- Fusion – (الانصهار٢١) **:** C’est un changement d’état qui fait

passer une substance de l’état solide cristallisé à l’état liquide.

١٢٤ - Fusion nucléaire:(الاندماج النووي١٩**)**

C’est un processus ou deux noyaux atomiques s’assemblent pour former un noyau plus lourd. La fusion de noyaux légers dégage d’énormes quantités d’énergie provenant de l’attraction entre les nucléons due à l’interaction forte.

٢٠٢- **Projection perpendiculaire** : (إسقاط عمودي١٠)

C’est une projection telle que les deux droites, la droite laquelle on projette et la direction de projection sont perpendiculaire

٢٠٧- **Radiation** (إشعاع ١٢) **:** diverses formes sous les quelles

l’énergie se propage dans le vide, sons support matériel **radiations lumineuses** , **radiations ultraviolettes**, **radiations électromagnétiques** ; toutes les radiations se propagent dans le vide avec la vitesse de la lumière .(*)

٢١٤- **La réfraction** (انكسار٢٢)**:** en physique des ondes notamment en optique acoustique est un phénomène de déviation d’une onde lorsque sa vitesse change entre deux milieux la réfraction survient généralement à l’interface entre deux milieux, ou lors d’un changement de densité ou d**’impédance** du milieu(*)

٢٢٨- **Satellisation :** (الاستقمار٩)

Etablir un mobile sur une orbite fermée autour de la terre, d’un astre

٢٣١- **Signal électrique** :(الإشارة الكهربائية ١١)

C’est une grandeur électrique mesurable variant dans le temps ou dans l’espace et permettant de transporter une information.

(*) : radiations lumineuses : إشعاع اللُّمع

(*) : radiations ultraviolettes : أشعاع فوق بنفسجي

(*) : radiations électromagnétiques :إشعاع كهرمغنطيسي

(*) : impédance :ممانعة

٢٣٥- Spectre :(الأطياف ١٣)

ensemble des raies résultant de la décomposition d'une lumière complexe et plus généralement répartition de l'intensité d'une onde(acoustique, électromagnétique) d'un faisceau de particules, en fonction de la fréquence, de l'énergie

٢٥٢- Transition :(الانتقال ١٦)

Passage d'un atome ,d'un noyau ,d'une molécule, d'un niveau d'énergie à un autre.

٢٥٣- Translation :(الإزاحة ٤)

C'est une transformation géométrique qui correspond à l'idée intuitive de « glissement » d'un objet sans rotation,retournement ni déformation de cet objet.

٢٦٦- Vibration : (**الاهتزاز٢٤**)

Mouvement périodique d'un système matériel autour de sa position d'équilibre

وبالنظر إلى هذه القائمة من المصطلحات التي اعتمدناها كنموذج للمعجم المقترح التي شملت ٢٢ مصطلحا يتبين:

أ-: أن ٥ مصطلحات من مجموع ٢٢ غير موجود إطلاقا في المعجم الموحد وهي على التوالي كما رتبت في القسم العربي: رقم:١-٧-٨-٩-١٢.

ب-: الاتفاق مع المعجم الموحد في ١٣ مصطلحا وهي: رقم:٢-٤-

١٠-١١-١٣ -١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢١- ٢٢.[١]

ج-: الاختلاف مع المعجم الموحد في ٤ مصطلحات واحد وهي: رقم: ٣- ٥- ٦-١٩.[٢]

ليطرح السؤال من جديد حول المعجم الموحد وما يمكن أن يقدمه للمتلقي العربي وخاصة التلميذ والطالب من إفادة، ولعملية التعريب عموما من نجاعة في غياب احتوائه لمجموعة هامة من المصطلحات، وفي غياب تعريفها وترجمتها على الوجه الصحيح والأكمل.

١- (انظر: المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية: ص١١٧- ٢٣٩- ٢٧٤-٢٩٢- ٧٤-٧٥- ٢٠٣- ١٢٥- ٢٤٨- ٣٠١- ١٠١-٩٠.

للإشارة، فقد رتبنا أرقام الصفحات بحسب تراتبية المصطلحات في القسم العربي من النموذج المقترح.)

٢- (انظر: المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية: ص ٢٩٢- ٥٦- ١١٧-١٨.

مصادر البحث ومراجعه

- التعريفات: علي بن محمد الشريف الجرجاني، تحقيق الدكتور عبدالرحمن عميرة، عالم الكتب، ط١، ١٩٨٧.

- الدراسة المصطلحية والعلوم الإسلامية، مطبعة دار المعارف ١٩٩٦.

- القاموس المزدوج: إعداد مكتب الدراسات والبحوث بمشاركة: فريال علوان، محمد سعيد، جورج سيمون، ميشال ياسين، دار الكتب العلمية ٢٠٠٩

- لسان العرب لابن منظور، دار صادر، بيروت.

- اللسان العربي، عدد٤٨، السنة ١٩٩٩.

- اللسان العربي:عدد ٣٧، السنة ١٩٩٣،-

- اللسان العربي، عدد٤٢، ١٩٩٦

- المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية، (انجليزي- فرنسي- عربي) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، تونس ١٩٨٩.

- المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة، (انجليزي- فرنسي- عربي) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، تونس ١٩٩٥.

- المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان، (انجليزي- فرنسي- عربي) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، تونس ١٩٩٢.

- المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك –، (انجليزي-

فرنسي- عربي) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، تونس ١٩٩٠.

- معجم المصطلحات المصرفية والمالية، (انجليزي- فرنسي- عربي)، لمجدي نافد الأسيوطي، مكتبة لبنان ناشرون.

- معجم النباتيات، إشراف عبدالقادر الفاسي الفهري، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، ١٩٩٩.

- معجم علمي: زعيم رحال - مكتبة دار الأمة، الدار البيضاء، المغرب ٢٠١٠

- مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة)، ط٢ (١٩٨٧)

- مقرر الفيزياء للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦

- مقرر الفيزياء للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، الطبعة الأولى ٢٠٠٦

Nouveau Larousse universel , librairie Larousse, paris -١٩٤٨

فهرس الموضوعات

صلة أبحاث أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية بواقع العصر في الجامعات اليمنية

دراسة في المضامين والأسباب

إعداد

د/عبد الواسع محمد غالب الغشيمي

مهاد نظري:

ابتداءً حينما نبحث في علاقة البحث بواقع عصره لا يعني التجني على القديم، والتقليل من شأنه؛ إذ لا يمكن قطع الحاضر عن الماضي، بأي حال من الأحوال، ومن ثم كانت هذه المادة دراسة حكمية "**تقييمية**"، لمعرفة تفاعل الباحث في موضوعات اللغة العربية بمعطيات عصره، هذا التفاعل من عدمه لا يسقط قيمة بعض البحوث، وما تحويه من معلومات ومعارف، بقدر ما يقدم صورة للوضع العلمي، وتفاعل هذه المعارف والعلوم مع واقع العصر، ومعطياته المتعددة.

إن " البحث العلمي من الأعمدة الأساسة للتنمية المستقلة في الوطن العربي، ودونهما لا يمكن أن يكتب لها النجاح؛ لأن التعليم والبحث العلمي مرتبطان بالإنسان، الذي هو وسيلة لتحقيق التنمية المستقلة وأيضاً غايتمها"(١). ومن ثم "نجد أن كل دولة تسعى بكل ما في وسعها لكي تقوم بالاستثمار الكثيف والفعال في أنشطة البحث والتطوير التجريبي، ولا مفر للدول التي تفشل في ذلك من أن تتوقع التخلف عن ركب التقدم"(٢)؛ ولهذا "تعد البحوث المنشورة من أهم نتاج ومخرجات البحث والتطوير، شأنها شأن الخبرة التقنية، إذ ترتكز فلسفة البحث والتطوير على أن المعرفة العلمية

---

(١) : على عمر محمد: رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من أجل تحقيق التنمية المستقلة في الوطن العربي، ص : ١٧

(٢) : دينكسون، جون: العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، ص : ٢٦- ٢٧.

هي رصيد من الخبرة الفكرية، ولكي يغدو عملاً ما جزءاً من هذا الرصيد المعرفي لا بد من أن ينشر ويوثّق. وبطبيعة الحال فإن محتويات النشر تخضع لضبط الجودة من خلال نظم تحددها الدوريات العلمية "[١]، و"يعتبر النشر العلمي المحصلة النهائية للبحوث العلمية، والمدخل الأول لنشر المعرفة العلمية، ومصدراً لحضارة الإنسانية، كما يعد البنية الأساسة لتأسيس وتطوير التعليم بجميع مراحله"[٢].

وإن من المؤكد –أيضاً– أن موضوعات البحوث لها امتداداها الحياتية، وصلتها الواقعية، و"أن نوع الأدب ونغمته متصلان بنوع الحضارة التي يمثل صاحب الأدب جزءاً منها" [٣]. وأن " القصائد والقصص والمسرحيات ليست هي وحدها التي تكشف بين السطور عن بعض المشاهد الحضارية، بل تفعل ذلك أنواع أخرى من الأدب تشمل النقد الأدبي وغيره[٤] من المعارف في العلوم العربية، أو في بقية العلوم الإنسانية، ومن المؤكد –أيضاً– "إن الإنسان صانع الحضارة لا يمكنه أن يصنع شيئا إن لم يفكر في نفسه وحاجاته ومعنى وجوده في هذا العالم " [٥] .

فإذن تفاعل المبدع (الباحث) مع معطيات الحياة المختلفة، وتجسيدها

---

(١) ميثاء سالم الشامسي: حصاد مراكز البحث العلمي العربية: ص: ١٣٩

(٢) د. فريدة محمد أحمد العوضي: صُناع الثقافة العلمية، ص: ٢٨٩

(٣)ديفيد ديتشس: مناهج النقد الأدبي، ص ٥٩١، ٥٩٣، ٥٩٤.

(٤) ديفيد ديتشس: مناهج النقد الأدبي، ص: ٥٩٣.

(٥) د.شكري محمد عياد: المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين، ص: ١٤٧

في بحثه ضرورة واقعية، لا يمكن تكذيب ذلك؛ لأن الحياة المجتمعية منظومة متفاعلة من الأفكار، والثقافات، والسلوكيات المتعددة، ومن الطبيعي تجسدها في معطيات معرفية، وأن نجد صداها الفاعل في أنماط البحث اللغوي، أو في الأدب ونقده، وفي النظريات الاجتماعية هناك نموذج أساسي للفعل الإنساني لا يمكن تحققه في غياب البيئة أو المجتمع بكل معطياته، "وهذا النموذج يتكون من: **أولاً**، الإنسان الفاعل، **وثانياً**: نطاق الأهداف أو الغايات التي لا بد أن يختار من بينها الفاعل، ومختلف الوسائل الممكنة لبلوغ تلك الغايات، وهنا أيضاً على الفاعل أن يختار من بينها.. على أن الاختيار لا يجري في فراغ بل وسط بيئة مكونة من عدد من العوامل المادية والاجتماعية التي تحدد الاختيارات المتاحة.."[(١)]

وهذا الحضور للذات الفاعلة في الاختيار، وتفاعله مع الظروف المادية والثقافية في بيئته، نجد صداها عند (**هربرت بلومر**)، **إذ يعطينا صياغة للفرضيات التفاعلية، وهي:**

١- إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء لهم.

٢- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني.

٣- وهذه المعاني تحور وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها "[(٢)]؛ ولهذا نجد

---

(١) إيان كريب: (النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس)، ص: ٧٠

(٢) المرجع السابق، ص: ١٢٢.

اتجاهات فكرية تؤكد على العلاقة بين الإبداع بأنماطه المتعددة -منها البحوث اللغوية والأدبية- والعالم الخارجي بمعطياته المختلفة، فمثلاً الفكر الذي تقوم عليه الظاهراتية هو دراسة علاقة البني بعمل الوعي الإنساني، ومسلمتها الرئيسية -التي كثيراً ما تكون مضمرة- **هي أن العالم الذي نعيش فيه عالم مصنوع في وعينا، أو في رؤوسنا...وأن العالم الخارجي لا معنى له إلا من خلال وعينا به**[١]، ومن ثم نجد في مثل هذا النظر تأكيد لعمق العلاقة بين معطيات الإدراك والتفكير العلمي، و تفاعله مع العالم المحيط به وظروفه المختلفة، ثم ما يفترض أن يكون حاضراً في وَعْيِنا وإِدْرَاكِنَا، ثم ما يجب أن يُجَسّد في منتجنا العلمي.

إن "التنمية الحقيقية تبدأ من مراكز البحث العلمي، ومراكز الكشف والملاحظة والإبداع والابتكار، وإطلاق المواهب والمنافسة باتجاه كشف الحقيقة، التي تطرح الإشكاليات التنموية والمجتمعية والتعليمية، وتخرج بحلول تتحول إلى الجامعات وتنتهي إلى المجتمعات، لترتقي بآدابها وتبصرها طريقها"[٢]، كل هذا يوجب على الباحث في اللغة العربية وتخصصاتها المختلفة أن يكون متصل بواقعه، وأن يكون لمعطيات بحثه الأثر البارز فيه، ومن ثم كان لهذا البحث هدفه في توثيق صلة بحوث أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية وآدابها بالعصر في ثلاث جامعات في الجمهورية اليمنية، وهي: **جامعة الحديدة، وجامعة ذمار، وجامعة إبّ**، إذ يضمن مادته ثلاثة محاور

(١) المرجع السابق، ص: ١٤٨ ــ ١٤٩.

(٢) د. حسن بن إبراهيم الهنداوي، التعليم وإشكالية التنمية، ص: ٢٣.

رئيسة، الأول في **العرض**، والثاني في **التحليل**، والأخير **في النقد** لمعطيات الأبحاث.

يقوم البحث -**في العرض**- بعرض الأبحاث المتصلة بأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية وآدابها في مَجَلّات الجامعات المُحَكَّمة المذكورة، ويحدد الفترة الزمنية من عام (٢٠٠١م) إلى (٢٠٠٩م)، آخذاً في الاعتبار الإحصاء الكمي لمعطياتها المعرفية، في مجال العلوم العربية: **كاللغة**، و**النحو**، و**النقد**، و**الأدب**، و**البلاغة**.. مراعياً في هذا العرض الإحصاء لهذه الموضوعات وتصنيفها، ثم الكَمّ النِّسبي لكل بحث تخصصي في اللغة العربية، ثم الكَمّ النسبي لموضوعات اللغة العربية إلى بقية الموضوعات التخصصية الأخرى المنشورة في نفس المجلات.

وفي التحليل يقوم البحث بدراسة معطيات الأبحاث (موضع البحث)، مهتماً في دراسته بطبيعة هذه الموضوعات، وعلاقتها بمعطيات العصر المختلفة، والعلائق والأسباب المعرفية، والواقعية، والتاريخية، والنفسية التي تفسر لنا هذه المعالم البحثية وعلاقاتها بمواضعات العصر من عدمه.

وفي النقد يقوم البحث بتقديم آراء حكمية، كاشفاً جوانب الإيجاب والسلب لها، والمتصلة بمقاصد هذا البحث، ومن ثم يقدم البحث بعض المقترحات والبدائل المتاحة لتطوير معطيات أبحاث أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية وآدابها، والبحث يَعْمَد -في هذه الدراسة- إلى منهجية وصفيّة لمعطيات الأبحاث، ثَمّ تحليلها وتقديم آرائه الحكمية عليها، مبتدءاً مادته البحثية بمهاد نظري، ثم يخلص بخاتمة موجزة يسجل فيها أهم النتائج والتوصيات.

خطوات البحث:

الخطوة الأولى: تحديد المعيار:

نضع تساؤلاً محورياً في مناقشة معطيات هذا البحث، وهو: ما المعيار الذي نحكم به على صلة الموضوع العلمي بواقع العصر ؟ .. إن المعيار الذي نحكم به على صلة الموضوع العلمي بواقع العصر نختصره في النقاط الآتية:

الأولى: أن يقدم البحث جديدًا في الرؤية، أو الأفكار.

الثانية: أن يُدْرَس موضوع البحث بمنهجيَّة معاصرة.

الثالثة: أن يكون لموضوع البحث دور وظيفي في واقع حياتنا المعاصرة. واقعنا نحن، لا واقعنا المستعار من الآخر، واقعاً يفرض موضوعه، لا أن تفرضه طموحات الباحث الشخصية.

الأخيرة: أن يقدم البحث قراءات إبداعية جديدة لموضوع بحثه العلمي وإن كان قديماً. فمثلاً لا يكفي الحديث عن (إذا) أو (إن) الشرطيتين كأداتين[1]، ثم تسرد القواعد اللغوية المتصلة بهما، وحتى نحكم على موضوع

---

(١) ينظر، د. أيوب جرجيس العطية: تبادل أداتي الشرط (إن) و(إذا) وأثره في الدلالة، مجلة الباحث الجامعي، ع ١٣، جامعة إب، اليمن، ص: ١٦٧- ١٨٤. إذ البحث يعيد الجدل حول تناوب حروف المعاني، ويرجح من قال بالتناوب بتتبعه الكثير من الشواهد والأمثلة، وبمناقشته لهاتين الأداتين، ولو نظر لهما من خلال السياق وأثره الكبير في توجيه الدلالة، لأدرك خطورة ما ذهب إليه، وتجافيه عن الصحة، وبالأخص شواهده التي أوردها من القرآن، إذ لو سلمنا بتناوب الحروف في القرآن ــ على وجه الخصوص ــ معناه إمكان استبدال لفظة =

كهذا صلته بالعصر، يفترض أن يتصدى إلى الآتي:

١- استخدام واقع عصرنا للأداتين.

٢- تفاعل هاتين الأداتين مع بدائل لغوية معاصرة، ودراسة جوانب هذا التفاعل.

٣ - اللذة المعنوية المترتبة على استخدام هاتين الأداتين، وتفاعل الذوات معهما في واقع عصرنا.

٤-تفاعل هاتين الأداتين مع بدائل لغوية أخرى في لغات أخرى، وإبراز معالم التميز لهما والاختلاف مع الآخر.

٥- قراءة جديدة لهاتين الأداتين في ضوء معطيات منهجية معاصرة.

٦- قراءة جديدة أكثر عمقاً واتساعاً، بتعبير آخر يمكن دراسة معطيات هاتين الأداتين في ضوء رؤية وجودية واقعية أكثر اتساعاً وعمقاً؛ فالشرطية ثنائية وجودية، تقوم على الربط المنطقي للأشياء، ومن ثم يجب أن يكون لهذا الحضور الكوني الوجودي حضور في مادة البحث، وعلى مستوى النصوص الأدبية أو اللغوية المقروءة والمدروسة، وبهذا لا يجب تناول الأدوات تناولاً مجتزأ عن محيطها الواقعي العام والواسع .

الخطوة الثانية: اختيار العينة:

يقوم البحث باختصار عينة للدراسة، وهي ثلاث مجلات علمية

= بأخرى، وهذا مستحيل في القرآن الكريم، لدقائق معاني الألفاظ الـتي تناسب موضعها وموضوعها الذي وردت فيه.

محكمة، مجلة " الباحث الجامعي "في جامعة إب، ومجلة "تهامة" في جامعة الحديدة، ومجلة "جامعة ذمار" في جامعة ذمار، وراعينا في الاختيار الاعتبارات العلمية الآتية:

١-حددنا عاملان ثابتان للعينة وهما، الأول: الفترة الزمنية المحددة من عام ٢٠٠١، حتى عام ٢٠٠٩م، والآخر: مرجعية العينة، وهي ثلاث مجلات فقط.

٢-كان اختيارنا لموضوعات البحث من ثلاث جامعات في مناطق جغرافية مختلفة، إذ يساعد هذا التنوع البيئي والمعرفي في صدق النتائج، وواقعيتها.

الخطوة الثالثة: إحصاء كمي لموضوعات البحث وتحليلها:

يقوم البحث بإحصاء كمي لموضوعات البحوث وصلتها بواقع العصر، ومن ثم يحدد نسب موضوعات اللغة العربية مع بقية الموضوعات العلمية المنشورة في هذه المجلات، سواء كانت علوم تطبيقية أم كانت علوم إنسانية أخرى، ويحدد كذلك نسب موضوعات اللغة العربية المختلفة، ثم يحدد صلة هذه الموضوعات بواقع العصر، وذلك بوضع بعض المعايير الموضوعية، ثم دراسة هذه العلاقة من خلالها، وذلك كما نبينه في الآتي:

نموذج (١) نسب موضوعات بحوث اللغة العربية في إجمالي إصدارات المجلات

التخصص	بحوث اللغة العربية	موضوعات المعارف الأخرى	
		العلوم التطبيقية	المعارف الإنسانية الأخرى
النسبة	٢٠%	١١%	٦٨%

نموذج(٢) نسب موضوعات بحوث اللغة العربية

إجمالي البحوث	موضوعات الأدب والنقد					موضوعات اللغة والنحوية	
	الأدب	النقد	البلاغة	الأدب والنقد	البلاغة والنقد	النحو	اللغة
٤٨	٨	١٥	٣	٤	٤	١٠	٤
النسبة	%١٧	%٣١	%٦	%٨	%٨	%٢١	%٨

في ضوء هذه النسب الكمية للموضوعات يتأكد لنا الآتي:

١-نسبة موضوعات العلوم الإنسانية عالية مقارنة بالعلوم التطبيقية، وأن نسبة موضوعات اللغة العربية إلى الموضوعات الأخرى مقبولة.

٢- قلة الدراسات اللغوية، مما يؤكد قلة الاهتمام بأصغر وحدة دلالية في الدراسات العربية وهي الكلمة.

٣- قلة الدراسات البلاغية في صورتها القديمة، كموضوع مستقل وإنما نجدها تدرس في إطار القديم في ضوء رؤية متأثرة بالفكر الأدبي الحديث؛ ولهذا لم تنفرد بحيز مكاني كبير.

٤- حضور قوي لموضوعات النحو والنقد الأدبي في موضوعات اللغة العربية، مع ملحوظة أن موضوعات النحو لم تقدم جديداً، بل تتسم بالتجميع والتصنيف، حتى الموضوعات التي تبرز بعنوان يوحي بالجدة والإبداع لم نجد هذا ماثلاً في معطيات البحث. أما النقد فيغلب عليه التروع نحو الآثار النقدية الحديثة التي تستمد معالمها من المدرسة النقدية الغربية.

٥- الغالب أن الدرس الأدبي عموماً -سواء كان في الأدب أو النقد أو البلاغة- ظاهرة حضورها أكثر من الدرس اللغوي والنحوي، قد يكون

هذا عائدا إلى الأفق الواسع للأدب وموضوعاته النقدية والبلاغية. إذ كان حضور الأدب في (٣٤) موضوعاً، واللغة والنحو حوالي (١٤) موضوعاً فقط.

٦- الدراسات الإبداعية قليلة جداً، وما ورد من أبحاث غلب فيها التسجيل لمفاهيم ووجهات نظر من هنا ...وهناك.

٧-لم نجد للنص حضورا فعالا في الدرس والتحليل، ولم تأخذ موضوعات البحوث منه، بل كانت مفهومات أسقطها الباحثون في موضوعاتهم، ولم تنبثق الأفكار والمفاهيم من هذه النصوص مع أهميتها الكبرى.

وفي حال دراسة العلاقة بين موضوعات البحوث بواقع العصر، وفاعليتها فيه، دراسة كمية إحصائية يتبيّن لنا الأرقام النسبية المحددة في الجدول الآتي:

نموذج (٣) نسب تحدد طبيعة صلة بحوث اللغة العربية بواقع العصر

المعيار	في المنهج (١)	في الرؤية (٢)	في الابتكار (٣)	في العنوان (٤)	في المصطلح (٥)	في المضمون (٦)	فاعلية البحث (٧)
النسبة من إجمالي البحوث وعددها(٤٨)	%١١	%٠٦	%,٢	%٣٨	%٢٤	%٣٥	%٣

وفي ضوء هذه النسب المحددة يتأكد لنا الآتي :

١- إن النسب العامة المحددة لتواصل البحث بواقع العصر ضعيفة جداً، فهي كما نلحظ لا تتجاوز في أعلى معيار (٣٨%)، في مقابل معايير أُخر يكاد ينعدم هذا التواصل والتفاعل.

٢- إن أعلى نسبة هي للعنوان، ثم المضمون، ثم المصطلح، وأن النسب المحددة لفاعلية البحث ضئيلة جداً، إذ لا تتجاوز (٣%)، وأن

النسبة المحددة للدور الوظيفي للبحوث، وما تقدمه من ابتكارات وإبداع تكاد تنعدم، إن لم تكن منعدمة بالفعل، فهي لا تتجاوز (٢,٠%).

٣- إن العلاقة بين المعيار (٧)، والمعيار (٣) هو سلب النتيجة فيهما، وكأن محصلة الأول نتيجة حتمية للثاني، فالابتكار ذو صلة مباشرة في تحديد فاعلية البحث، وأثره الوظيفي في واقع عصرنا.

٤- قد يثار تساؤل منطقي للعلاقة العكسية بين المعيار (٦)، ونسبته التي لا تتجاوز (٣٥%)، بالمعيارين السابقين، وهما المعيار (٧) والمعيار (٣)، إذ كان من المتوقع أن تكون العلاقة طردية بين القيمة النسبية للمضمون، ونسبة الابتكار والفاعلية للبحث، ولكن بتدقيق النظر والتحليل سنجد الكثير من القضايا التي ترتبط بهذه العلاقة، **يقوم البحث في الفقرات الآتية بمناقشة بعضها على النحو الآتي:**

أولاً: إن اتصال هذه البحوث بواقع العصر سطحي (غير فاعل)، بدليل أن أكثر نسبة هي في العنوان، أما المضمون وإن بدت فيه موضوعات لها صلة بالواقع، ولكنها غير فاعلة وسبب ذلك، أن هذه الصلة غير نابعة من الواقع بل هي امتداد تأثيرات وافدة على واقعنا، ومقلدة لها. بلغة أخرى لم تحقق موضوعات البحوث قيما وظيفية في الحياة الواقعية، ومادته لم تدرس كقيمة لغوية أو جمالية في إطار واقعنا وفاعليتها فيه، ومن ثم بدت مادة البحث منفصلة عن واقع العصر وغير فاعلة فيه.. وكان لهذا البعد عن الواقع أثره السلبي في فاعلية المادة اللغوية والأدبية، وتفاعل الآخرين معها. ونؤكد —أيضاً— أننا حينما نقول بعدم فاعلية البحث لا يعني عدم فائدته، فقد يكون

البحث يحوي مادة معلوماتية مفيدة، أو يحقق بعض مكاسب النفع، ولكن مقصود عدم فاعلية البحث، معناه سلبية البحث في إطار موضوعه، وعلاقة معطياته بواقع العصر، وهو موضوع دراستنا هذه.

ثانياً: نلحظ عدم الابتكار في موضوعات البحوث؛ وذلك بسبب أن البحوث يغلب عليها التجميع للمعلومات وتصنيفها، وقلما نجد بحثاً -إن لم يكن عدم الوجود- يقدم رؤية مبتكرة، أو إبداعاً جديداً فاعلاً في واقعنا. ومن ثم كان لعدم الابتكار والسطحية في التناول له نتيجة سلبية تماماً في فاعلية البحث، إذ لا تتجاوز نسبة هذا المعيار (٣%) فقط. وحينما نضيف إلى سلبية الابتكار سلبية نتيجة أخرى وهي "الرؤية " و" المنهج "، كل هذه المعطيات تؤكد أن البحوث ضعيفة الصلة بالواقع، وقلة تفاعلها معه..

ثالثاً: إن موضوعات الأدب في كثير من معطياتها تنزع نزوعاً نحو معطيات العصر الفكرية، والمفاهيم والإجراءات، مع التأكيد على الآتي:

١. هذا النزوع نحو الجديد والعصري نزوع سلبي، بمعنى أن هذه المجالات التجديدية، وهذا الربط بالواقع والعصر لا يعبر عن معطيات واقعنا الفكرية والثقافية المعاصر، بل أخذ من الآخر، فكانت المعبر الأدبي والنقد عن الآخر، وهنا يأتي الحديث عن غربة الذات والهوية، فلم نجد خصوصيتنا في منتجنا الحديث، ولم نجد إشكالاتنا حاضرة في منتجنا العلمي، المعبر عن هويتنا وواقعنا، ومن ثم كانت هذه المحاولات التي توهم بالعصرنة تتسم بالاستهلاك ولا تعبر عن الإبداع والابتكار، ولكن غلب عليها الإعجاب المبالغ بالآخر، والذوبان فيه.

٢. نلحظ أن سمة التجديد أو معلم الربط بالواقع في موضوعات النحو أقل من موضوعات الأدب بكثير، ولعل السبب هو الطبيعة الفكرية المحافظة التي تحكم موضوعات النحو العربي أكثر من الأدب، فالنحوي بصورة قوية جداً يترع إلى الماضي، كونه مادة موضوعه، فهو مقدس –إذن– لمعطياته اللغوية والنحوية، وقواعده التي يأخذ بها، ومرجعياته التي يأخذ منها، وهذا أمر لا غبار عليه بل هو ضرورة لغوية، والشيء الذي يؤخذ على هذا المنحى هو غلبة المحاكاة للماضي حتى على مستوى اختيار العنوان، نحو: "كشف العمى عن معاني لا سيما"[١]، فنلحظ محاكاة القديم في صيغة العنوان، في وقت لا يضير تقديس الماضي في تشكل ما يمكن أن يكون له أثر قيمي في واقعنا، يناسب الأنا وهويتها، وفي الوقت نفسه يبرهن على إمكاناتنا أمام الآخر.

الخطوة الرابعة: قراءة تقييمية "حكمية"

إن البحث العلمي في الجمهورية اليمنية هو امتداد للوضع العلمي في البلاد العربية، إن لم يكن أكثر تعثراً منها، ولهذا لن يبعد البحث كثيراً عن محيطه المحلي (اليمني)، ويستشرف الكثير من أفكاره من الوضع العربي العام، ومن ثم يقوم البحث –في هذه الفقرة– بدراسة العلائق والأسباب المعرفية، والواقعية، والتاريخية، والنفسية التي تفسر لنا بعض الإشكالات التي تأكدت لنا من الفقرات السابقة، التي تحدد سلبية العلاقة بين موضوعات البحوث وواقع العصر؛ ومن ثم يقدم آراء حكمية كاشفاً جوانب الإيجاب والسلب

(١) للشيخ العلامة إبراهيم بن محمد بن عبد الخالق المزجاجي، تحقيق د. محمد عادل شوك، مجلة تهامة ص(١١١).

لهذه الأبحاث، ويقدم المقترحات والبدائل المتاحة لتطوير معطيات أبحاث أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية وآدابها.

فعند النظر في علاقة البحوث بواقع العصر يمكننا تصنيفها إلى ثلاثة أصناف، **الصنف الأول**: بحوث تنزع إلى القديم في كل معطياتها الموضوعية والمنهجية، **الثاني**: بحوث فيها تجسيد لواقع العصر في ضوء المعايير التي وضعناها سابقاً، و**الأخير**: بحوث تبدو من ظاهرها وتحديد عنواناتها أنها تنزع لواقع عصرها، ولكن عند النظر نجد خلاف ما هو ظاهر، وأن الموضوعات التي تبدو أنها تنزع إلى واقع العصر معظمها في الأدب العربي ونقده، والبحوث التي تنزع إلى القديم معظمها في النحو واللغة. وبقية البحوث تجمع بين محاول العصرنة في ظاهرها، لكنها لا تقدم لواقع العصر شيئاً.

وعند النظر في البحوث التي يظهر لها صلة بواقع العصر لا نجد في مجملها الابتكار والتعميق، وتجسيد لهويتنا الفردية أو الجَمْعِيّة، بل نجد في مجمل البحوث نزوعاً نحو الآخر، والتأثر بثقافته، وطرائق منهجيته، مع تأكيدنا هنا على كثير من الملحوظات التي يلزم الباحث في العلوم العربية إن لا يقع في سلبياتها، سواء في الأداء المنهجي، أو اللغوي، أو الأسلوبي، وفيها دليل على ضعف مستوى أداء الباحث العربي، ومن هذه الملحوظات:

١- غلب الجمع والتصنيف على الدراسة والتحليل المعمق.

٢- دوافع ذاتية لا علمية في اختيار بعض البحوث.

٣- لا نجد صدى لعنوانات بعض البحوث في مضامينها.

٤- -عدم الاهتمام بعلامات الترقيم في بعض البحوث.

٥- الأخطاء اللغوية والأسلوبية في متن البحوث وفي عنواناتها.

وكل هذه المظاهر تأخذنا للبحث عن الظروف والأسباب التي اقترنت بها، وإلى التساؤل عن عدم الابتكار، والتجسيد العميق لواقعنا نحن، ومن ثم لا يمكننا -كما ذكرنا- أن نختزل هذه الأسباب في واقعنا المحلي (اليماني)، بل هذا الوضع امتداد لواقع عربي عام، يمكن طرح بعض هذه الظروف والأسباب المتصلة بهذه الإشكالات، في النقاط الآتية:

١ - سلبية علاقة الأنا بالآخر:

إن موضوعات الأدب في كثير من معطياتها تترع نزوعاً نحو معطيات العصر الفكرية، والمفاهيم والإجراءات، مع التأكيد على أن هذا التروع نحو الجديد والعصري نزوع سلبي، بمعنى أن هذه المجالات التجديدية، وهذا الربط بالواقع والعصر لا يعبر عن معطيات واقعنا الفكرية والثقافية المعاصرة، بل كانت المعبر الأدبي والنقد عن الآخر. فـ"حواضرنا الثقافية التي نادت بتغيير الشكل الشعري طريق لتغيير الأدب لم تنكفئ على ذاتها، بل ذهبت فيما بعد في آفاق التطور تستجلي وتتبع أفق التغير الأدبي والثقافي في الغرب، فتعاملت مع النصوص الأدبية تعاملاً أسلوبياً تارة، أو بنيوياً هيكلياً تارة أخرى، ووجدت قضايا السميولوجيا ونظريات القراءة والتأويل والتناص مرتعاً خصباً وسبيلاً واسعاً لها في الحياة الثقافية العربية، وكان المنطلق لكل ذلك هو محاولة التجديد " [١].

(١) د. محمد رضا مبارك: الحاضرة الأدبية والتجديد (نقد أنماط المثاقفة) مجلة تهامة ص: ٧١ ـ ٧٢ .

ولكن هل استطعنا الإبداع والابتكار في هذه الظروف والمعطيات، الجواب بالنفي، إذ لا نستطيع الإبداع، مادمنا نتكلم بلسان الآخر، و" لن نستطيع أن نجاري التفكير الأوربي، أو نضيف إليه إضافات حقيقية إذا اكتفينا بنقل هذا التفكير، وذلك لأن الفكرة التي تبنى على فكرة أخرى لا تلبث أن تنحلّ متعثرة في فتات المنطق، وإنما التفكير الخصب هو الذي نستمده من الحياة ونبنيه على الواقع"[(١)]. ومن ثم فـــ" إن حاضرتنا الثقافية قصرت في أداء دورها التجديدي .. وكأن الأنساق الأدبية تولد معزولة عن محيطها أو هي في أحسن الأحوال غير متفاعلة مع هذا المحيط "[(٢)].

و نجد غربة الذات وذوبان الهوية، ولم نجد إشكالاتنا حاضرة في منتجنا العلمي، ومن ثم كان كثير من الكتابات العلمية في العلوم العربية تتسم بالاستهلاك ولا تعبر عن الإبداع والابتكار ويبرز معها مجموعة إشكالات، كتأزم الذات واضطرابها بين الواقع المحلي والعالمي، بين الأنا الحاضرة بواقعنا وثقافتها، وبين ثقافات العالم ومعطياته العلمية، كما يقول يوسف الخال: "أما أن يصبح العالم الحديث عالمنا، أي لا يقوم بيننا وبينه حاجز، فلا يعني أننا أصبحنا تماماً فيه، أي أننا تبنينا جميع معطياته ومفاهيمه ـــ الصالح منها والطالح ـــ في حياتنا.. التناقض بين كوننا شكلاً في العالم الحديث، وكوننا جوهراً في خارجه يضطرنا إلى معاناة قضايا مجتمع قديم في

(١) د. محمد مندور: في الميزان الجديد، مجلة تهامة (د. ت)، ص: ٤٨.

(٢) د. محمد رضا مبارك: الحاضرة الأدبية والتجديد (نقد أنماط المثاقفة) مجلة تهامة، ص: ٧١ ـــ ٧٢ .

عالم حديث، ومعاناة قضايا عالم حديث في مجتمع قديم. ففي التعبير عن معاناتنا تلك نعرض أنفسنا لإنتاج أدب يجده القارئ العربي مستورداً غريباً"[١]. ويقول الدكتور شكري محمد عياد: "فالكاتب منتم بفكره أو الأنا العليا إلى العالم الغربي الحديث، بينما هو منتم بعلاقاته الاجتماعية أي بالأنا إلى المجتمع العربي. وبناء على ذلك فلن يكون أمامه خيار حين يكتب، إلا أن يكتب لقارئ على شاكلته، قارئ عربي ينتمي بفكره إلى العالم الغربي الحديث" [٢]. و"إن الأزمة ليست كما يتصور البعض أزمة مصطلح وترجمته ونقله إلى العربية، بل أزمة الثقافة ــ الثقافات التي أفرزت ذلك المصطلح، أزمة اختلاف حضاري وثقافي بالدرجة الأولى"[٣] .

وكما يبرز إشكالية الذوبان في الآخر، وكذلك خطورة الأخذ من الآخر دون إدراك الاختلاف ... يقول الدكتور محمد مفتاح: "فالشاعر العربي المعاصر.. ليس عبثياً وليس عدمياً، وليس شعره مجرد إشباع ثقافي، وعلمي، وترف سياسي. وعليه فإن نقل أي منهجية جاهزة لتحليل الشعر العربي المعاصر بها قد تسلب هذا الشعر رسالته وخصوصيته في مجتمعات ذات خصوصية"[٤]. ويؤكد الدكتور جابر عصفور خطورة الذوبان في

---

(١) يوسف الخال: نحن والعالم الحديث ص: ٥ ــ ٦ .

(٢) د. شكري محمد عياد: المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب، ص: ١٣.

(٣) د. عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة، عالم المعرفة، الكويــت، ع٢٧٢، ٢٠٠١، ص: ٥٣.

(٤) د. محمد مفتاح: مدخل إلى قراءة النص الشعري، ص: ٢٤٩.

الآخر إذ يقول: "هذا الحضور المتبادل يمكن أن نعمقه على مستويات متعددة، لكن ما يهمني ــ في هذا السياق ــ هو " الاستعارات المعرفية "، التي نأخذها عن الآخر، والتي تتحول إلى قوى تحكم توجهاتنا في قراءة التراث، وتغدو الإطار المرجعي الذي تنسب إليه أحكامنا القيمية ... "[١].

٢ ــ لا نجد تجسيداً عملياً لمعطياتنا اللغوية والفكرية:

من الغريب أن تدرس قواعد اللغة العربية، أو الأدب العربي ونقده باللهجة العامية، فبدل من أن تعمم اللغة العربية في الاستخدام، ويلزم بذلك المتخصص وغير المتخصص، بل يجب أن تكون مادة رئيسة لاختبار الطالب في قبوله في أي تخصص، وأخص هنا تخصصات اللغة العربية والدراسات الشرعية، سواء في مستويات (البكالوريوس)، أو في مستويات عالية (كالماجستير والدكتوراه)، إذ من المفترض أن يقرر عليهم اختبارات كفاءة "توفل " اللغة العربية.

إن تعلم اللغة والتمكن منها، لا بد أن يكون لها واقع ملموس تستخدم فيه، و" لقد بين أصحاب الخبرات الطويلة، في البحث اللغوي واللساني وتعليم العربية، أن أفضل طريقة لتعليم اللغة وأيسرها وأقربها إلى مسايرة الطبيعة هو خلق بيئة سماعية، تنطق فيها العربية الفصيحة بمفرداتها وتراكيبها وعباراتها الثرية المضامين والدلالات.. يقول الدكتور إبراهيم مصطفى وزملاؤه.. إن أفضل طريقة لتعليم اللغة وأيسرها وأقربها إلى مسايرة الطبيعة،

---

(١) د. جابر عصفور: قراءة التراث النقدي، ص: ١١٠.

هي أن نستمع إليها فنطيل الاستماع، ونحاول التحدث بها فنكثر المحاولة"[١].

٣ -عدم تفاعل العلوم العربية مع معطيات الحياة المادية والمعرفية الأخرى:

لابد لعلوم العربية حضور في الواقع، يتفاعل مع بقية العلوم، "ولكي نؤكد على التكامل الآلي بين إنجازات التقنية الحديثة وبين واقع الثقافة الأساس، يواجه المتخصصون في العلوم الاجتماعية والإنسانية مهمة صعبة في إيجاد التفاعل والتقارب بين التقنية والعلوم والثقافة، ويقع على عاتق المنظمة التعليمية المهمة نفسها، وهي تضييق الفجوة بين الثقافتين عن طريق دمج عناصر الإنسانيات مع تعليم العلوم والهندسة والتقنية، ورفع مستوى المعرفة العلمية والتقنية في التعليم العام.." [٢] .

"وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم مشروع " العلم للجميع " عام ١٩٨٥م ... وكان من أهم مبادئ التغيير التي بنى عليها المشروع " أن تدريس العلوم يجب أن يركز على العلاقة بين الأنظمة العلمية الأكاديمية بدلاً من الوقوف عند الحدود بينها، وعلى سبيل المثال فإن تحول الطاقة يحدث في الأنظمة الفيزيائية، والإحيائية، والتقنية، كما أن التغيرات الهامة تحدث في النجوم، كما تحدث في الكائنات والمجتمعات" ... يمكن مراجعة البحث إذا أردت المزيد [٣].

---

(١) نور الدين بليبل: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام ص: ٣٧.

(٢) د. عبد الحكيم محمد بدران: تنمية الثقافة العلمية، ص: ٢١٥.

(٣) د. عبد الحكيم محمد بدران: تنمية الثقافة العلمية، ص: ٢١٩.

٤ ــ محدودية اهتمام الجامعات وإمكاناتها في البحث:

إن كثيراً من الجامعات عارية من وجود مركز للبحوث والدراسات، ومعنى ذلك فقدان عنصر مهم في الدراسات الجامعية وهو التشجيع على القيام ببحوث ودراسات نافعة في مختلف التخصصات العلمية وشتى ميادين المعرفة. وهذا ما نقضي به على بحوث الجامعات موضوع الدراسة، إذ نجد عدم تسلسل إصدارات هذه الدوريات في مواعيدها المحددة؛ ولهذا لم نجد ضبطا محددا لعدد الإصدارات في كل عام، وهذا الأمر بحد ذاته يؤكد على أحد الأمور الآتية:

١-الضعف الإداري من قبل العاملين على إصدار هذه المجلات.

٢-عدم الاهتمام الأكاديمي ونشر المعرفة من قبل الجهة المعينة.

٣-عدم توفر الدعم المادي الجيد والكافي لانتظام إصدار هذه المجلات.

إن " أكثر مهام الجامعة -أية جامعة- أهمية هي مهمة البحث العلمي، فهي تعدّ أهم مؤسسة يمكن أن توكل إليها مهمة مواكبة التقدم العلمي عبر العالم، والعمل على تطويعه واستيعابه، وإجراء أبحاث علمية ودراسات في مختلف ميادين المعرفة، إلا أن البحث العلمي في الجامعات العربية، في شقيه: البحث في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، والبحث في العلوم الطبيعية والتطبيقية، لم يحظ بالعناية الكافية سواء من حيث المخصصات المالية المعتمدة لها، أو من حيث التنظيم.."[١]. و لهذا نجد خريجي الجامعات في العالم العربي

---

(١) د. طارق أحمد قاسم المنصوب: واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية في اليمن: ص: ٩٣.

عموماً، وفي اليمن على وجه الخصوص، "ولاسيما من الدراسات الجامعية العليا، بعد أن يفرغ من كتابة رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه، يتوقف عند هذا الحد في التأليف والإنتاج العلمي، وليس ذلك بسبب عجزه عن القيام بأبحاث ودراسات جادة في تخصصه، ولكن بسبب عدم وجود مراكز للبحوث تشرف على هذه العملية، وتقوم بالتمويل المادي، تشجيعاً للبحث العلمي"[(١)] .

ونجد أن الجامعات العربية تتفاوت في حجم أنشطة البحث والتطوير، ويمكن تقسيمها في هذا الصدد إلى ثلاث مجموعات:

١- جامعات البحث والتطوير وتشكل فقط حوالي ٢٠% من مجموع الجامعات العاملة في البلدان العربية، ويشكل حجم الإنفاق على البحث العلمي والتطوير فيها حوالي ٨٠% من مجموع ما تنفقه الجامعات العربية.

٢- المجموعة الثانية: وتشكل ما يقرب من ٣٥% من مجموع الجامعات العربية، وهي تنفق ما بين ١٥ ــ ١٨ % من مجموع ما تنفقه الجامعات العربية على البحث والتطوير.

٣- أما المجموعة الثالثة: وهي تمثل العدد الأكبر من الجامعات العربية العاملة في هذا الوقت، وتمثل حوالي ٤٥% من إجمالي عدد الجامعات العربية، ويمكن تسميتها بجامعات التعليم"[(٢)].

---

(١) د. حسن بن إبراهيم الهنداوي، التعليم وإشكالية التنمية، كتاب الأمة ص: ١٥٢.

(٢) محمد غانم: (تكامل البحث العلمي في الجامعات العربية وأثره على التنمية الصناعية العربية)، مجلة إتحاد الجامعات العربية، ص: ٢٠٦.

"والواقع أن تطبيق المعايير المذكورة أعلاه، على معظم جامعاتنا اليمنية يجعل العديد منها يقبع في مرتبة متدنية جداً، من حيث مدى الاهتمام بالبحث العلمي، وهو الأمر الذي يجعل الباحث يؤكد ما ذكر سابقاً من أن أكثر جامعاتنا اليمنية، وباستثناءات قليلة جداً، هي جامعات للتعليم أكثر من كونها جامعات للبحث العلمي"(١).

والشيء الغريب أن التخلف في البحث العلمي في اليمن يتناسب عكسياً مع زيادة عدد الجامعات، فلو قارنّا عدد الجامعات اليمنية في يومنا بالماضي القريب، فسنجد عدداً كبيراً من الجامعات، في مقابل تراجع البحث العلمي الجادّ والفاعل في المجتمع. وهذا يؤكد أن الإشكالية " ليست في عدد الجامعات، ولا عدد الرسائل الجامعية ولا قلة الخريجين، ولا عدد المجلات المحكمة، ولا عدد كليات التربية وإعداد المعلمين، كما أنها ليست في كمية الإنفاق الحكومي... وإنما الإشكالية في حقيقتها يمكن أن توصف بأنها أزمة ذاتية، أو علة ذاتية.. في الذهنية والمنهجية والنوعية"(٢). إذ نجد "مجامع وكليات اللغة العربية دون الارتقاء إلى وسائل معاصرة في تعليم اللغة، أو على الأقل الإفادة من (الآخر)، في ميدان التنافس والمدافعة اللغوية والحضارية، الذي يفرد لكل فن إعلامي لغة وأسلوباً ومصطلحات، بل لقد

---

(١) د. طارق أحمد قاسم المنصوب: واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية في اليمن: ص: ٩٨.

(٢) د. حسن بن إبراهيم الهنداوي، التعليم وإشكالية التنمية، (المقدمة لعمر عبيد حسنة)، كتاب الأمة، ص: ٢٢.

بات يسوق علينا مصطلحاته ومفاهيمه" [١].

٥- كثرة الصعوبات التي تواجه الباحث:

فهناك الكثير من الصعوبات التي تواجه الباحث اليماني، تتمثل أبرزها في:

١-" لا توجد نصوص واضحة في لوائح الجامعة تؤكد على تخصيص وقت (نصاب) للبحث العلمي ضمن أعباء وواجبات عضو هيئة التدريس.

٢- صعوبة الأوضاع التي يعيشها عضو هيئة التدريس واضطراره للقيام بأعمال إضافية خارج الجامعة وداخلها مما يؤثر في الوقت والجهد الذي يمكن أن يخصصه للبحث العلمي.

٣- إن نشاط عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي يكاد يرتبط بدرجة رئيسة بالترقية إلى لقب علمي أعلى، ويكاد يكون أهم حافز له.

٤-إثقال كاهل عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية.

٥- انعدام الحوافز والمزايا المشجعة على البحث العلمي.."[٢].

وبعض هذه الإشكالات قد تتجاوز الحالة اليمانية، وإن كانت في اليمن أكثر حضوراً، إذ تذكر بعض البحوث، من الإشكالات:

١- قلة الدعم المادي والمعنوي.

٢-نقص الدعم الاجتماعي.

---

(١) نور الدين بليبل: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، (المقدمة لعمر عبيد حسنة)، كتاب الأمة، ص: ٣٤.

(٢) المرجع السابق، ص: ٩٥ ــ ٩٦.

٣-عدم تفعيل الناتج العلمي لخدمة المجتمع والاقتصاد.

٤- عدم وضوح الرؤية فيما يخص الأبحاث المتميزة، وفيما يخص تنمية المهارات والكفاءات الوطنية " [١].

وهذه المعاناة تتفق مع الوضع العربي فـــ " الباحثون في معظم البلدان العربية تدنياً في الرواتب، الأمر الذي له انعكاسات خطيرة وعديدة، فقد أظهرت الدراسات أن عدد المهاجرين المسجلين من خمس دول عربية فقط ١٢٩، ٩٨١ في عام ١٩٩٥ فقط، وكذلك تظهر الدراسة أن الغالبية العظمى من هؤلاء المهاجرين من ذوي التعليم العالي والخبرات الجيدة، وتظهر ـــ أيضاً ـــ الدراسة أن الهجرة لأوروبا أكثر منها إلى أمريكا.."[٢] .

٦ـــ ضعف البحث العلمي عموماً وإمكاناته في البلاد العربية:

"فالبحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية يعاني من ضعفٍ نسبي مقارنة بالبحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية والتطبيقية، أما إذا قارنّا هذه الوضعية بما هو عليه الحال في الدول المتقدمة، أو حتى العديد من الدول النامية، فالفجوة التي تفصل البحث العلمي في مجتمعاتنا وتلك

---

(١) د. فاطمة محمد خضير حبيب: الباحث العربي يواجه صعوبات البحث العلمي، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي)، ص: ١٦٠.

(٢) ميثاء سالم الشامسي: حصاد مراكز البحث العلمي العربية: هل هناك إنجاز علمي يمكن التحدث عنه ؟، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي)، ص: ١٤٤.

المجتمعات باتت كبيرة جداً"[١] فـــ" الإنفاق العالمي على البحث العلمي والتطوير تجاوز ١٠ بلايين دولاراً منذ عام ١٩٧٤م ، وقد جمع وأنفق أقل من ٥٣% من جملة هذا المبلغ في الدول النامية "[٢].

إن إحصائيات السنوات الخمس الماضية قد دلت على أنه تم نشر ما يقرب من ٣٠٥ ملايين ورقة بحث علمية وتكنولوجيا في جميع أنحاء العالم، كان نصيب دول الاتحاد الأوربي منها ٣٧% ، والولايات المتحدة ٣٤%، وآسيا الباسفيك ٢١ %، والهند ٢٠%، وإسرائيل ١٠%، بينما اكتفت أكثر من ٢٢ دولة عربية بنشر أقل من ١ % من مجموع ما نشر من أوراق "[٣]. و" يقدر إنفاق الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، والاتحاد الأوربي على البحث والتطوير خلال العام ١٩٩٦م بما يقارب ٤١٧ بليون دولار، وهو ما يتجاوز ثلاثة أرباع إجمالي الإنفاق العالمي بأسره على البحث والتطوير"[٤].

"ولمقارنة النتاج العلمي للدول العربية بعضها بعضاً فإن معدل النشر العلمي في معظم الدول العربية في الفترة مابين ١٩٨٠ ـــ ١٩٨٥م لا يتعدى ٥٠٠ ورقة علمية في كل دولة، أي بمعدل ١٠٠ ورقة علمية في السنة، وهذا نتاج علمي منخفض جداً. بينما نلاحظ في السنوات الخمس

---

(١) مصطفى عبدالله الكفري: التعاون البحثي بين الجامعات العربية والأوربية في مجال العلوم الإنسانية، ٢٠٠٤، بحث منشور في موقع مجلة العلوم الاجتماعية http// www.swmsa.com/inde

(٢) المرجع نفسه، ص ٣٠.

(٣) ميثاء سالم الشامسي: حصاد مراكز البحث العلمي العربية: ص: ١٣٠.

(٤) المرجع السابق، ص: ١٣٤.

الأخيرة ٢٠٠٠ـــ ٢٠٠٥م قد تزايد النتاج العلمي إلى مستوى يزيد على ١٠٠٠ ورقة علمية ولا يزيد على ١٠،٠٠٠ ورقة علمية أي بمعدل ٢٠٠ـــ ٢٠٠٠ورقة في السنة، وهذا أيضاً نتاج علمي بسيط. أما إذا نظرنا إلى النتاج العلمي لإسرائيل فنجد أنه في الفترة من ١٩٨٠م إلى ١٩٨٥م كان حوالي ٢٠،٠٠٠ ورقة علمية ثم ازداد في السنوات الخمس الأخيرة إلى ما يقرب من ٦٧،٠٠٠ ورقة علمية .." (١) .

"وإذا نظرنا إلى مساهمة مختلف الدّول وشعوب العالم في الإنتاج العلمي العالمي نرى أن الولايات المتحدة الأمريكية تسهم بـــ ٨٢,٣٥% وتنفق ما يزيد على ١٥٠ مليار دولار سنوياً على البحث العلمي ونجد أن دولة مثل المملكة المتحدة تسهم بـــ ٢٤,٩%، واليابان بـــ ٦٧,٨%، وألمانيا بـــ ٤٢,٧% ، وفرنسا بـــ ٨٨,٥% أما عالمنا العربي فلا وجود له في مثل هذه الإحصائيات والإسهامات" (٢) .

"وإذا نظرنا إلى مظهر آخر من مظاهر التقدم العلمي والتقني وهو عدد المقالات العلمية والتقنية المنشورة في دوريات علمية محكمة، فإن علماء وباحثي البلدان العربية قد نشروا (٣٤١٦) مقالاً أو بحثاً علمياً، في عام ١٩٩٩م، وقد وجد الدكتور أنطوان زحلان (٢٠٠٢م) أن ناتج البحث العلمي في العالم العربي عام ٢٠٠٠م كان أكثر من (٨٦٩٥) مطبوعة

---

(١) ميثاء سالم الشامسي: حصاد مراكز البحث العلمي العربية، ص : ١٤٠- ١٤١.

(٢) د. فاطمة محمد خضير حبيب: الباحث العربي يواجه صعوبات البحث العلمي، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي)، ص: ١٥٥.

وأكبر منتج علمي هو مصر (٢٤٨١)، وتليها المملكة العربية السعودية (١٦١٤)، وتأتي المغرب (١١١١) في المرتبة الثالثة، بينما نجد أن مكتبة جامعة هارفارد الأمريكية يوجد بها أكثر من ١٩ مليون عنوان"[١] ." وتفيد التقارير العالمية أن إنتاج الكتب في البلدان العربية عام ١٩٩١م لم يتجاوز ٤,٥% من إنتاج الكتب في الأمريكتين " [٢] .

ونسبة العاملين في البحث في البلاد العربية قليلة جداً مقارنة بدول أخرى متقدمة، فقد "سجلت فنلندا أعلى نسبة عاملين في البحث والتطوير في العالم، حيث وصلت النسبة إلى ما يزيد على ٧٠٠٠ باحث لكل مليون نسمة، بينما في اليابان والسويد والولايات المتحدة الأمريكية قد وصلت النسبة إلى ٦٠٠٠، ٥٠٠٠ ، ٣٥٠٠ ، باحث لكل مليون نسمة على التوالي"[٣].

---

(١) المرجع السابق، ص: ١٥٦.

(٢) د. فريدة محمد أحمد العوضي: صُناع الثقافة العلمية ــ واقع النشر العلمي في العالم العربي، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي)، ص: ٢٨٩.

(٣) ميثاء سالم الشامسي: حصاد مراكز البحث العلمي العربية، ص: ١٤٣.

جدول :مؤشر عدد العاملين المتفرغين للبحث والتطوير كنسبة في ألـــ ١٠٠٠عامل في البلدان العربية[١]

البلد	الكويت	مصر	الأردن	المغرب	السعودية	سوريا	اليمن	السودان
النسبة	٠,٨١	٠,٦٢	٠,٣٤	٠,٥,٢٣	٠,١٦	٠,١٠	٠,٠٧	٠,٥

"وتشير منظمة الخليج للاستشارات الصناعية أنه في حين لم تزد ميزانية البحث والتطوير للدول العربية عام ١٩٩٥م عن ٧٥٠مليون دولار، فإن إجمالي الإنفاق العالمي وصل إلى ٥٠٠ مليار دولار في العام المذكور، وتتعدى نسبة إنفاق الدول الصناعية على أنشطة البحث والتطوير ٣% من إجمالي الناتج المحلي"[٢].

(١) المرجع السابق، ص: ١٤٥.

(٢) د. فاطمة محمد خضير حبيب: الباحث العربي يواجه صعوبات البحث العلمي، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي) ص: ١٥٤

النتائـج:

ومن خلال هذا البحث تبين أن بحوث أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية وعدم صلتها بالواقع يعود ذلك إلى الآتي:

١-عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجانب اللغوي في بحوثهم.

٢-غلبة جانب الجمع والتصنيف والاستقراء الجزئي.

٣-موضوعات اللغة والنحو العربي تكاد تكون منقطعة عن واقع العصر.

٤-الفكر الأدبي والنقد متصل بمعطيات الآداب الأخرى ومتأثر بها أكثر من موضوعات اللغة العربية الأخرى، ولا يجسد بصور كبيرة واقع عصرنا الثقافي والفكري، وهذه الإشكالات ثمرة أسباب كثيرة، منها:

١-اعتبار موضوعات اللغة العربية معلومات معرفية فقط لا يجسد صدى للواقع المعرفي والثقافي، في المقابل يبرز دور أستاذ اللغة العربية مع طلابه في سرد معلومات فقط، دون أن يدرك القيم التي تجسدها هذه الموضوعات العربية وآدابها في واقعه.

٢-عدم تعميم استخدام اللغة العربية في تدريس المقررات المعرفية المختلفة فضلاً عن واقعنا الحياتي.

٣-عدم الأخذ بمعطيات العصر الثقافية والمعرفية وحاجاته اللغوية.. إذ كان من المفترض النظر إلى اللغة من خلال الواقع، لا العكس .

٤-عدم قيام اللغة والأدب بالدور الوظيفي في الحياة العربية بكل مواضعاتها بحيث يصير لها أدوار وظيفية فاعلة تجسد واقعنا بها.

التوصيات:

يوصي البحث ببعض الأفكار التي تفيد في تفعيل البحث بواقع عصره، وهي:

أولاً: لابد للغة من واقع عملي يجسدها: فبدل من أن تعمم اللغة العربية في الاستخدام، ويلزم بذلك المتخصص وغير المتخصص، بل يجب أن تكون مادة رئيسة لاختبار الطالب في قبوله في أي تخصص، وأخص هنا تخصصات اللغة العربية والدراسات الشرعية، سواء في مستويات دنيا (بكالوريوس)، أو في مستويات عالية (كالماجستير والدكتوراه).

ثانياً: يجب أن تتفاعل العلوم العربية مع معطيات الحياة المادية والمعرفية الأخرى: فلكي نؤكد على التكامل الآلي بين إنجازات التقنية الحديثة وبين واقع الثقافة الأساس، يجب تضييق الفجوة بين الثقافتين عن طريق دمج عناصر الإنسانيات مع تعليم العلوم والهندسة والتقنية، ورفع مستوى المعرفة العلمية والتقنية في التعليم العام، وفي تدريس العلوم يجب أن يركز على العلاقة بين الأنظمة العلمية الأكاديمية بدلاً من الوقوف عند الحدود بينها.

ثالثاً: التوعية العلمية: تتولى "معظم الدول سواء أكانت متقدمة أو نامية لبرامج التوعية العلمية اهتماماً كبيراً، ويدرس المسؤولون في هذه الدول المسؤولية التي تقع على أكتافهم من أجل المساهمة في تخطيط هذه البرامج وتنفيذها"[(١)].

رابعاً: أن يكون للبحوث واقع في التنمية البشرية: فالعالم العربي يصرف

(١) د. عبد الحكيم محمد بدران: تنمية الثقافة العلمية، عالم الفكر، ص: ٢١٥.

سنوياً ما يزيد على سبعة بلايين دولار على التعليم العالي، من جهة أخرى توجد أكثر من ألف وحدة بحث وتطوير من مختلف الأحجام يعمل فيها حوالي١٩ ألف باحث[١]، إذ يجب أن يستفاد من هذه الإمكانات في التنمية.

(١) ميثاء سالم الشامسي: حصاد مراكز البحث العلمي العربية: هل هناك إنجاز علمي يمكن التحدث عنه ؟، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي)، ص: ١٢٩

المصادر والمراجع

١- إيان كريب: (النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس)، ترجمة د. محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، العدد، ٢٤٤، (١٤١٩ هـــ ـــ ١٩٩٩م)

٢- أيوب جرجيس العطية: تبادل أداتي الشرط (إن) و(إذا) وأثره في الدلالة، الباحث الجامعي، جامعة إب ـــ اليمن، ع ١٣، (٢٠٠٧م)

٣- جابر عصفور: قراءة التراث النقدي، ط١، القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢ م.

٤- حسن بن إبراهيم الهنداوي، التعليم وإشكالية التنمية، (المقدمة لعمر عبيد حسنة)، كتاب الأمة، قطر، العدد ٩٨، ذو القعدة ١٤٢٤، السنة الثالثة والعشرون.

٥- ديفيد ديتشس: مناهج النقد الأدبي، ترجمة .د. محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت ١٩٦٧ م.

٦- جون دينكسون: العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٧م.

٧- شكري محمد عياد: المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين، عالم المعرفة، ربيع الأول ١٤١٤هـــ - ١٩٩٣ م.

٨- طارق أحمد قاسم المنصوب: واقع البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية في اليمن: جامعة إب أنموذجاً، مجلة الباحث الجامعي – جامعة

إب، العدد ٩ (٢٠٠٧م).

٩- عبد الحكيم محمد بدران: تنمية الثقافة العلمية، عالم الفكر، مجلد ٢٧، العدد١، يوليو/ سبتمبر ١٩٩٨م.

١٠- عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة، عالم المعرفة، الكويت، العدد٢٧٢، (٢٠٠١م).

١١- على عمر محمد: رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من أجل تحقيق التنمية المستقلة في الوطن العربي (دمشق: دار طلاس للدراسات والنشر والترجمة، ١٩٨٨م.

١٢- فاطمة محمد خضير حبيب: الباحث العربي يواجه صعوبات البحث العلمي،كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي)- الكويت، يناير ٢٠٠٧م.

١٣- فريدة محمد أحمد العوضي: صُناع الثقافة العلمية ــ واقع النشر العلمي في العالم العربي، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي)- الكويت، يناير ٢٠٠٧ م.

١٤- محمد رضا مبارك:الحاضرة الأدبية والتجديد (نقد أنماط المثاقفة)، مجلة تهامة، جامعة الحديدة ــ الحديدة، اليمن، ع ٣، ٢٠٠١م.

١٥- محمد مفتاح: مدخل إلى قراءة النص الشعري، فصول، المجلد٦ ، ع١، صيف ١٩٩٨.

١٦- محمد مندور: في الميزان الجديد، ط٢، القاهرة، (د. ت).

١٧- مصطفى عبدالله الكفري: التعاون البحثي بين الجامعات العربية

والأوربية في مجال العلوم الإنسانية، ٢٠٠٤، بحث منشور في موقع مجلة العلوم الاجتماعية. http// www.swmsa.com/ind

١٨- ميثاء سالم الشامسي: حصاد مراكز البحث العلمي العربية: هل هناك إنجاز علمي يمكن التحدث عنه ؟، كتاب (الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي) الكويت، يناير (٢٠٠٧م).

١٩- نور الدين بليبل: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، (المقدمة لعمر عبيد حسنة)، كتاب الأمة، قطر، العدد ٨٤، رجب ١٤٢٠هـ.

٢٠- يوسف الخال: نحن والعالم الحديث ـــ مدخل كتاب الحداثة في الشعر، بيروت.

فهرس الموضوعات

معوقات تعريب العلوم التطبيقية في الجامعات المصرية وسبل العلاج

إعداد

أ.د. فريد عوض حيدر

مقدمة

بسم **الله الرحمن الرحيم**، الحمد **لله** والصلاة والسلام على سيدنا **محمد عبد الله** ورسوله، وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد

فقد كثر الكلام عن تعريب العلوم، في الآونة الأخيرة بين مؤيد ومعارض، ومن هنا جاءت فكرة البحث. وتتمثل أهداف البحث في الوقوف على حقيقة الأمر، والوصول إلى مؤشرات مدعِّمة من خلال البحث الميداني، من واقع ما يفكر فيه أعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون مقررات العلوم التطبيقية باللغة الإنجليزية، في التعليم الجامعي، ومن واقع استطلاع رأي الطلاب الدارسين بالكليات نفسها، ومن هذه المؤشرات يمكن تشخيص القضية، والتوصل إلى صياغة سبل إعادة العربية إلى ميدان تعليم العلوم التطبيقية.

إذن فأهداف البحث تتركز في النقاط الآتية:

١- معرفة المعوقات التي تمنع أعضاء هيئة التدريس من تقديم هذه العلوم (تأليفًا وتدريسًا) باللغة العربية.

٢- معرفة مقترحاتهم التي يرون أنها تسهم في إزالة هذه المعوقات.

٣- ومن ثَمَّ وصف السبيل إلى التعريب، ودراسة سبل إعادة اللغة العربية إلى مكانتها في تدريس العلوم التطبيقية، باقتراحات قابلة للتنفيذ على أرض الواقع.

أهم تساؤلات الدراسة

يريد البحث أن يجيب عن التساؤلات الآتية:

١- ما المعوقات تحول بين القائم بالتدريس وبين تعريب هذه المقررات؟

٢- ما طبيعة هذه المعوقات وما الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتذليل هذه المعوقات؟

٣- ما الأسباب التي تحمل القائمين بالتدريس على استخدام اللغة الأجنبية ؟

٤- هل القائم بالتدريس لا يقدر على توصيل المعلومات باللغة العربية ؟

٥- هل يرجع تقديم المقررات باللغة الإنجليزية - من وجهة نظره - إلى عدم قدرة العربية على استيعاب هذه المقررات ؟

٦- هل تدريس هذه المقررات باللغة الإنجليزية، هو نوع من تحقيق الذات؟

والبحث يقوم على فكرتين رئيستين هما:

(أ) معوقات تعريب العلوم التطبيقية في الجامعات المصرية.

(ب) سبل العلاج؛ أي سبل إعادة اللغة العربية لغةً للعلوم التطبيقية.

وسوف تُعرض كل فكرة من جانبين:

(أ) المستوى النظري الموجود في المراجع.

(ب) مستوى البحث الميداني المستخلص من مؤشرات استطلاع الرأي، لدى عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس، ومن الطلاب.

أولاً: مُعوِّقات التعـريب

(أ)- المعوقات على المستوى النظري:

وهي معوقات متنوعة، أهمها يعود إلى الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية والعربية، فقد أجمع كل من عايش "محاولات التعريب على أن السبب الأهم وراء فشل أو عرقلة إمكانية نجاح حركات تعريب العلوم كان ولا يزال موقف هيئات التدريس في الجامعات العربية"[(١)].

فعدد كبير من الأكاديميين في مصر، يقاومون تعريب العلوم، وحججهم في ذلك ما يلي:

(أ) يدَّعون أن اللغة العربية غير قابلة لتعليم العلوم التطبيقية.

(ب) عدم توفر المراجع العربية في ميدان هذه العلوم.

(ج) أن معظم الجامعات العربية تعتمد على خريجي الجامعات الأجنبية، من المبتعثين إلى الجامعات الغربية وهؤلاء يقاومون التعريب؛ لأنه من اليسير عليهم أن يُدرِّسوا باللغة التي درسوا بها؛ لأنهم سيكلفون من العناء والبحث في وضع المصطلحات وترجمة الكتب ما لا يطيقون.

ومنها معوقات متعلقة بالمصطلح والترجمة؛ فأول متطلبات تعريب

---

(١) خالد عزب، تعريب العلوم. الحلم والواقع:

http://www.islamonline.net/Arabic/index.sht ml ، ويلاحظ أن عبارة (كان ولا يزال) مكتوبة في نص المقال (كان لا يزال) هكذا، فأثبتُّ الواو لتصحيحها.

التعليم؛ تعريب مصطلحات العلوم على كثرتها في كل ميادين العلوم التطبيقية، فقد أصبحت مسؤولية كبيرة، وضعت على عاتق الأمة كلها؛ ولابد من تجسيد أسباب تراكم المشكلة ومعوقاتها التي تتمثل فيما يلي:

أ- استعمال معظم كليات التعليم العلمي والتقني بالجامعات بالوطن العربي، لغات أجنبية كالإنجليزية والفرنسية في تعليم العلوم التطبيقية.

ب- النقص في المصطلحات العلمية والتقنية في العالم العربي، وهذا النقص يرجعه الدكتور علي القاسمي إلى ثلاثة أسباب رئيسية هي(١):

١- عدم استخدام اللغة العربية في الإدارة والتعليم خلال أربعة قرون، هي فترة الحكم العثماني والاستعمار الأوربي؛ مما أفقد لغتنا شيئاً من استمراريتها ونموها في المجالين العلمي والتطبيقي.

٢- صاحبَ هذه السيطرة الاستعمارية ركود علمي؛ فلم تكن في العالم العربي اختراعات أو اكتشافات أو أبحاث علمية، وبالتالي لم تكن هناك مصطلحات علمية عربية؛ ذلك لأن الذين يضعون المصطلحات هم المكتشفون والباحثون من العلماء، وهم بالتالي يضعونها بلغتهم.

٣- التدفق المتواصل للمصطلحات العلمية والتقنية الجديدة في كل يوم من الدول المتقدمة علمياً وتقنيًا، بدرجة معها يتعسر على أهل العربية مقابلتها بمصطلحات عربية بالسرعة المطلوبة.

وهناك عوامل مهمة جدًا تعوق مسيرة العربية إلى ميدان العلوم

---

(١) مقدمة في علم المصطلح، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد ١٤٠٦هـ - ١٩٨٥م، ص ٦٢- ٦٣.

التطبيقية، تتمثل هذه العوامل في غياب الوعي بأهمية تقديم العلوم باللغة القومية، وضعف الانتماء إلى هذه اللغة، على المستوى السياسي والحكومي، وعدم الدراية بإمكاناتها، بين قطاع كبير من القائمين على تدريس هذه العلوم في الجامعات المصرية. وعدم التنسيق بين جهود التعريب في مصر، فهناك جهود فردية وجهود مجمعية، بل هناك جهود على مستوى الوطن العربي، تحاول إعادة العربية إلى هذا الميدان، ولكن لا يمكن إغفال الجو العام الذي يحيط بهذه الجهود بأنواعها، وهو أن الدول العربية، على المستوى السياسي، مختلفة في غالب أحوالها، وهذا الخلاف انعكس أثره سلبًا على عملية التنسيق بين هذه الجهود، بدرجة لا يستطيع أحد أن ينفيها.

ومن المعوقات ما يعود إلى نواح نفسية، تتمثل في ضعف الهمة، والفخر باللغة الأجنبية والنظر إلى العربية بازدراء من بعضهم أحيانًا، وهذا ناتج في الغالب عن ضعف الوعي أو عدمه بخطورة التعليم بلغة أجنبية، لكن هذه المعوقات جميعًا، يمكن التغلب عليها بجدارة، عندما تصدق النيات والتوجهات لدى الأمة العربية، أو حتى لدى شعب في دولة واحدة.

(ب) – المعوقات على مستوى البحث الميداني:

(ب) -١- **بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس**

جدول (١): اتجاه الأستاذ نحو اللغة الإنجليزية[١]

العبارات[٢]	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١. أعتقد أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الوحيدة الصالحة لتخصصي.	٦	–	٦	٣	–	٣	٢٩	٨	٣٧	٨٦،٨	١٠٠	٨٩,١
٢. أرى أن التعليم باللغة الإنجليزية عامل قوي في التقدم العلمي والتكنولوجي.	١٠	٣	١٣	١٢	١	١٣	٢٤	٥	٢٩	٧٦,٨	٧٤،١	٧٦,٤
٣. أرى اللغة العربية غير قادرة على استيعاب تخصصي.	٨	١٦	٢٤	٧	١	٨	٢٣	٢	٢٥	٧٩,٨	٤٢,١	٦٧,٣
٤. المراجع غير متوفرة باللغة العربية في تخصصي	١	٥	٦	٣	١	٤	٣٢	١٣	٤٥	٩٥,٣	٨٠,٧	٨٠,٧

---

(١) **حكَّم استطلاع الرأي كل من** أ.د/ محمود أحمد الأبياري، أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية التربية جامعة الإسكندرية.، أ.د /هاني عبد الستار فرج أستاذ أصول التربية جامعة الإسكندرية، أ.د/ محمد الحملاوي أستاذ هندسة الحاسبات، كلية الهندسة، جامعة الأزهر، والأمين العام للجمعية المصرية لتعريب العلوم. أ.د/ شحاتة صيام أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة الفيوم، أ.د/سيف الإسلام على مطر أستاذ الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الإسكندرية.

(٢) يلاحظ أن دلالة الرموز مستخدمة على النحو التالي:

(ط) تدل على أعضاء هيئة التدريس من كلية الطب، و(هـــ) من كلية الهندسة.

وسوف يخصص للعبارة، ٣ درجات عند الموافقة، ودرجتان في حالة الاستجابة بـــ (إلى حد ما)، ودرجة واحدة عند الرفض، وذلك لحساب مدى الموافقة.

نموذج(٢) نسب موضوعات بحوث اللغة العربية

إجمالي البحوث	**موضوعات الأدب والنقد**					**موضوعات اللغة والنحوية**	
	الأدب	النقد	البلاغة	الأدب والنقد	البلاغة والنقد	النحو	اللغة
٤٨	**٨**	١٥	**٣**	**٤**	**٤**	١٠	**٤**
النسبة	١٧%	٣١%	٦%	٨%	٨%	٢١%	٨%

في ضوء هذه النسب الكمية للموضوعات يتأكد لنا الآتي:

١-نسبة موضوعات العلوم الإنسانية عالية مقارنة بالعلوم التطبيقية، وأن نسبة موضوعات اللغة العربية إلى الموضوعات الأخرى مقبولة.

٢- قلة الدراسات اللغوية، مما يؤكد قلة الاهتمام بأصغر وحدة دلالية في الدراسات العربية وهي الكلمة.

٣- قلة الدراسات البلاغية في صورها القديمة، كموضوع مستقل وإنما نجدها تدرس في إطار القديم في ضوء رؤية متأثرة بالفكر الأدبي الحديث؛ ولهذا لم تنفرد بحيز مكاني كبير.

٤- حضور قوي لموضوعات النحو والنقد الأدبي في موضوعات اللغة العربية، مع ملحوظة أن موضوعات النحو لم تقدم جديداً، بل تتسم بالتجميع والتصنيف، حتى الموضوعات التي تبرز بعنوان يوحي بالجدة والإبداع لم نجد هذا ماثلاً في معطيات البحث. أما النقد فيغلب عليه التروع نحو الآثار النقدية الحديثة التي تستمد معالمها من المدرسة النقدية الغربية.

٥- الغالب أن الدرس الأدبي عموماً -سواء كان في الأدب أو النقد أو البلاغة- ظاهرة حضورها أكثر من الدرس اللغوي والنحوي، قد يكون

بين ٦٢,٦ %، و٨٩,٩%، ويتراوح مدى الموفقة مع عينة الهندسة بين ٣٣,٣% و١٠٠%، ومع عينة الطب بين ٦٨،١% و٩٣,٣%، وبصفة عامة يرتفع مدى موافقة عينة الطب عنها لدى عينة الهندسة، وقد يعود هذا إلى أن المستحدث في الطب، أكثر من المستحدث في الهندسة، وقد يعود إلى نواح نفسية تتمثل في تحقيق الذات وإشباع الميول وهذا يصدق عليه مدى موافقة غالبية العينة على العبارة رقم (٨)، ويعلل ذلك أيضًا ميلهم إلى حبّ التميز الاجتماعي والحفاظ على أسرار مهنتهم، وذلك من خلال الحفاظ على الإنجليزية لغة للتعليم، وممارسة المهنة.

٢- هناك تناقض في مدى الموافقة في عينة الهندسة بين بعض العبارات، وبعضها الآخر مثل ما بين العبارة (١)، والعبارتين (٣)، (٥).

مجمل الموافقة على هذا المدى يمثل انحيازًا للغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية، مما يعد عائقًا في طريق التعريب، وتعد عبارات هذا البعد في غالبها معوقاتٍ، تقصي العربية عن ميدان العلوم التطبيقية.

جدول (٢) اتجاه الجامعة والمشاركة في المؤتمرات ومتابعة المستحدثات

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١. إدارة الجامعة تشجعني على الاستمرار في التعليم باللغة الإنجليزية	١٢	٣	١٥	٧	٢	٩	١٩	٣	٢٢	٧٢,٨	٦٦,٧	٧١,٧
٢. إدارة الجامعة تمنعني من التعليم باللغة العربية	٢١	٨	٢٩	٢	–	٢	٨	–	٨	٥٢,٧	٣٣,٣	٤٨,٧
٣. أجد صعوبة في المشاركة باللغة العربية في مؤتمر في تخصصي	–	٤	٤	٥	٣	٨	٢٨	١٢	٤٠	٩٥	٨٠,٧	٨٩,٧
٤. التدريس بالعربية سيجعل هناك صعوبة في التواصل مع المستحدث في تخصصي	٢	٩	١١	٨	٢	١٠	٢٧	٨	٣٥	٨٩,٢	٦٤,٩	٨١
الإجمالي	٣٥	٢٤	٥٩	٢٣	٧	٢٩	٨٢	٢٣	١٠٥	٧٧,٩	٦٦	٧٤,٦

جاء إجمالي نسبة مدى الموافقة ٧٤,٦%، وهي تمثل معوقًا حقيقيًا في سبيل تعريب العلوم التطبيقية، كما لوحظ أن مدى الموافقة لدى عينة الطب أعلى؛ حيث تراوح بين ٥٢,٧% و٩٥%، وَلَدَى عينة الهندسة بين ٣٣,٣% و٨٠,٧%.

ولئن كان مدى الموافقة على العبارتين (١)، (٢) واقعيًا، فإن هذا يعد مؤشرًا على أن الجامعة تسير في اتجاه معاكس لوثيقة لغة التعليم في الجامعات المصرية، تلك الوثيقة نصت على ما يلي: "تفاوضت اللجنة... ثم قررت بالإجماع أن تكون لغة التعليم الرسمية في الجامعة هي اللغة العربية دون سواها"، وقد سمحت باستخدام الإنجليزية والفرنسية في تدريس العلوم العصرية "إلى أجل مسمى فقط"، لحين عودة الطلبة المصريين الذين سيُرسلون إلى أوربا، فيقومون بالتدريس باللغة العربية[١].

ولكن الجامعة لا تمنع من تقديم المقررات باللغة العربية بدليل وجود بعض الأساتذة من يفعل ذلك[٢]، وبعض كليات الهندسة يفعل ذلك[٣]، إذن فالمعوق الرئيسي يكمن لدى أعضاء هيئة التدريس.

---

(١) صور الوثائق التاريخية على موقع kenanaonline.com

(٢) على سبيل المثال أ.د / أيمن شاهين عميد كلية الهندسة جامعة الفيوم، وأ.د/ محمد الحملاوي بكلية الهندسة جامعة الأزهر.

(٣) الدراسة بكلية الهندسة جامعة المنيا باللغة العربية.

جدول (٣): تمكُّن الأستاذ من اللغة العربية

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١. أجد صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصيحة	٢٣	١١	٣٤	٤	٣	٧	١٢	٤	١٦	٥٧,٣	٥٣,٧	٥٦,١
٢. أجد صعوبة في تدريس مقررات تخصصي باللغة العربية الفصيحة	٧	٧	١٤	٥	٥	١٠	٢٠	٧	٢٧	٨٠,٢	٦٦,٦	٧٥,١
٣. أجد صعوبة في ترجمة المصطلحات الأجنبية إلى العربية	٤	٦	١٠	٢	٥	٧	٢٦	٨	٣٤	٨٩,٥	٧٠,١	٨٢,٣
٤. لا أستطيع صياغة المقررات التي أدرسها باللغة العربية	٣	٧	١٠	٣	١	٤	٢٩	٩	٣٨	٩١,٤	٧٠,٩	٨٤,٦
٥. التدريس بالعربية سيفقدني مهاراتي المرتبطة باللغة الأجنبية	٢	١٠	١٢	١٤	٥	١٩	٢١	٤	٢٥	٨٣,٨	٥٦,١	٧٤,٤
الإجمالي	٣٩	٤١	٨٠	٢٨	١٩	٤٧	٩٨	٣٢	١٤٠	٧٨,٦	٦٣,٤	٧٤,٢

يلاحظ أن مدى الموافقة على العبارة (١)، هي أكثر بكثير مما كنت أتوقع؛ لأن التحدث بالعربية الفصحى أمر يمثل صعوبة على كثير من المختصين في اللغة العربية، فما بالنا بالمختصين في غيرها؟!، وبعضهم يفتخر أحيانًا بعدم اختصاصهم فيها، وبأنهم لا يعرفون الحديث بها. ويعد إجمالي مدى الموافقة على هذا البعد الذي يبلغ ٧٤,٢٪، وهو يرتفع لدى عينة

الطب إلى٧٨,٦٪، وينخفض إلى ٦٣,٤٪ لدى عينة الهندسة، يعد ذلك عائقًا أمام تعريب العلوم التطبيقية، وهذا يتطلب معونة من المختصين في العربية لصياغة المقررات المكتوبة بها صياغة سليمة.

جدول (٤) قناعة الأستاذ باللغة العربية

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١. أعتقد أنه لا إبداع لنا إلا بالتعليم باللغة الأم (العربية)	٢٧	٥	٣٢	٤	٢	٦	٦	١	٨	٤٧,٧	٣٣,٣	٤٩,٣
٢. لا أعرف دولاً تعلم بغير لغتها إلا العرب	٢٤	٥	٢٩	٥	–	٥	٨	٣	١١	٥٢,٣	٣٣,٣	٥٣,٣
٣. أرى أن التعليم باللغة العربية عامل قوي في التقدم العلمي والتكنولوجي	٢٥	٧	٣٢	٤	١	٥	٧	–	٧	٤٦,٣	٣٧,٥	٤٧,٧
٤. أعتقد أن التعليم بالعربية يسهم في تنمية الدخل القومي	٢٨	٥	٣٣	٢	١	٣	٦	٢	٨	٤٦,٣	٣٣,٣	٤٧,٧
٥. أشعر بالحرج وأنا أعلم بلغة غير لغتي	٢٤	٦	٣٠	٢	١	٣	٦	١	٧	٤٧,٩	٣٧,٥	٤٧,٥
٦. التعليم بالعربية يقوي مشاعر الانتماء لديَّ ولدى تلامذتي	١٦	٥	٢١	١٣	١	١٤	٧	٢	٩	٥٨,٣	٥٤,٢	٥٧,٦
الإجمالي	١٤٤	٣٣	١٧٧	٣٠	٦	٣٦	٤٠	٩	٥٠	٥٠,٥	٥٠	٥٠,٦

يلاحظ أن إجمالي مدى الموافقة هو ٥٠,٦%، وهي نسبة تشير إلى معوق أساسي، في طريق تعريب العلوم التطبيقية، وهذه النسبة تتراوح عند أساتذة الطب بين ٤٦,٣% و٥٨,٣%، وهي تقل عند أساتذة الهندسة بحيث تتراوح بين ٣٣,٣% و٥٤,٢%، وكان من المتوقع أن يكون مدى الموافقة لدى عينة الهندسة أعلى، كي تتناسب مع نتائج الجداول السابقة.

جملة القول كما ظهر من مدى الموافقة على محتوى كل بعد من الأبعاد السابقة، أنها تمثل معوقات تحول بين العربية والعلوم التطبيقية، وأن هذا يصدق على ما ذكر في المستوى النظري، وأهم ما تشير إليه نتائج استطلاع رأي هيئة التدريس أنهم غير قادرين على أن يقدموا المقررات باللغة العربية للأسباب الآتية:

١- قناعتهم المؤكدة باللغة الإنجليزية على أنها هي اللغة الجديرة بهذا الميدان، فضلا عن عدم توفر المراجع العربية.

٢- الجامعة لا تحثهم على التعريب ولا التدريس باللغة العربية، بل تشجعهم على الاستمرار على الإنجليزية.

٣- خشيتهم من صعوبة التواصل في المؤتمرات إذا انخرطوا في التعريب، وقدموا أبحاثهم باللغة العربية.

٤- ضعفهم في العربية إلى حد لا يسمح للغالبية العظمى بالتأليف بالفصحى والحديث بها.

٥- ضعف مستوى القناعة بالعربية وبأهميتها في التقدم العلمي وتحقيق الذات وتقوية الانتماء.

(ب) ٢- المعوقات بالنسبة للطلاب

جدول (٥)اتجاه الطالب نحو اللغة الإنجليزية[١]

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
أعتقد أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الوحيدة الصالحة لتخصصي.(+)	١	١٧	١٨	٨	٢٦	٣٤	٢١	٢٨	٤٩	٨٨,٩	٧١,٨	٧٦,٩
٢-أرى اللغة العربية غير قادرة على استيعاب تخصصي (+).	٥	٢٢	٢٧	٧	٢٣	٣٠	١٨	٢٥	٤٣	٨١,١	٦٨,١	٧٢
٣-أجدني غير مقتنع بالتعلم باللغة العربية(+)	٣	٣٢	٣٥	٨	١٧	٢٥	١٧	٢٣	٤٠	٨٣,٣	٦٢,٥	٦٨,٣
٤-أجد سهولة في التعلم باللغة الإنجليزية.(+)	–	١٢	١٢	٧	١٠	١٧	٢٣	٤٢	٦٥	٩٢,٢	٧٧,١	٨٥,٥
٥-دراستي باللغة الأجنبية تحقق ذاتي	١	٢٤	٢٥	٧	١٣	٢٠	٢٢	٣٥	٥٧	٩٠	٧١,٢	٧٧,١

(١) يلاحظ أن الرموز المستخدمة هي (ط) تدل على طلاب الطب، و(هـــ) على طلاب الهندسة، و(+) تدل على العبارة الموجبة، وتعطى ٣ درجات في حالة الموافقة، ودرجتين في حالة الإجابة بـــ (إلى حد ما)، ودرجة واحدة في حالة الرفض، و(–) تدل على العبارة السالبة، وتعطى ٣ درجات في حالة الرفض، ودرجتين في حالة إلى حد ما، ودرجة واحدة في حالة الموافقة، ولما كانت الجداول السابقة واللاحقة أيضًا عباراتها كلها موجبة فلم أضع فيها الرمز الدال على ذلك.

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
وتشبع ميولي.(+)												
إجمالي العبارات الموجبة	١٠	١٠٧	١١٧	٣٧	٨٩	١٢٦	١٠١	١٥٣	٢٥٤	٨٧,٢	٧١,١	٧٥,٩
١-أجد صعوبة في الفهم العلمي للمقرر المقدم بالإنجليزية (-)	٢٦	٤١	٦٧	٣	١٧	٢٠	-	١١	١١	٩٦,٦	٨١,٢	٨٥,٧
٢-أجد صعوبة في فهم المحاضرة التي تلقى باللغة الإنجليزية (-)	٢٦	٤٠	٦٦	٢	١٧	١٩	١	١٣	١٤	٩٥,٤	٧٩,٢	٨٤,٢
٣-دراستي للإنجليزية في مراحل التعليم قبل الجامعي لا تساعدني في التواصل مع القائم بالتدريس باللغة الأجنبية.(-)	١٩	٣٣	٥٢	٥	١٤	١٩	٥	٢٤	٢٩	٨٢,٨	٧٠,٩	٧٤,٣
٤-أحتاج إلى بذل مجهود مضاعف في مذاكرة المقررات بالإنجليزية (-)	٢٣	٣١	٥٤	٤	١٤	١٨	٢	٢٤	٢٦	٩٠,٨	٧٠,١	٧٦,٢
٥-أحصل على تقدير متدني بسبب دراسة المقررات بالإنجليزية (-)	٣٠	٥٦	٨٦	-	٨	٨	-	٦	٦	١٠٠	٩٠,٥	٩٣,٣
إجمالي العبارات السالبة	١٢٤	٢٠١	٣٢٥	١٤	٧٠	٨٤	٨	٦٨	٨٦	٩٣,٢	٧٩,٧	٨٢,٨

يعبر مدى إجمالي الموافقة على العبارات الموجبة والذي يبلغ ٧٥,٩%، عن ميل الطلاب إلى اللغة الإنجليزية، وهذا يعود إلى ناحيتين: الأولى تأثر الطلاب بأساتذهم، والثانية: ضعف مستوى الوعي لدى الطلاب بقيمة اللغة الأم نتيجة إبعادها عن ميدان الدرس، وبالتالي فإن هذا يؤدي إلى ضعف

الانتماء إليها والتمسك بها.

ويعبر مدى الموافقة على العبارات السالبة عن مدى رفض الطلاب للعبارة، وهذا الرفض يبلغ بصفة إجمالية ٨٢,٨%، يرتفع لدى عينة الطب إلى ٩٣,٢%، وينخفض لدى عينة الهندسة إلى ٧٩,٧%، لكنها نسبة تصب في صالح الميل للغة الإنجليزية على حساب العربية مما يمثل عائقًا أمام العربية لغةً للعلوم التطبيقية.

جدول (٦) قناعة الطالب باللغة العربية

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	إجمالي	ط	هـ	إجمالي	ط	هـ	إجمالي	ط %	هـ %	إجمالي %
١–أفضل أن تكون كل المقررات التي أدرسُها باللغة العربية	٢٧	٥١	٧٨	٢	١٥	١٧	–	٨	٨	٣٥,٦	٤٧,٣	٣٣,٣
٢–أعتقد أنه لا إبداع لنا ولا تقدم إلا بالتعليم باللغة الأم (العربية)	١٧	٣٨	٥٥	١١	١٩	٣٠	٢	١٦	١٨	٤٧,٨	٥٦,٦	٥٤,٧
٣–أعتقد أن التعليم بالانجليزية يؤدي إلى ضعف مستوى الطلاب علميًا	٢٦	٦٤	٩٠	٣	٨	١١	–	–	–	٣٦,٨	٢٥,٣	٣٧
٤–أعتقد أن التعليم بالعربية يسهم في تنمية الدخل القومي.	١٨	٣٠	٤٨	٧	٢٢	٢٩	٣	١١	١٤	٤٨,٨	٥٦,٦	٦٤,٨

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	إجمالي	ط	هـ	إجمالي	ط	هـ	إجمالي	ط %	هـ %	إجمالي %
٥-لا أعرف دولة في العالم تعلم بغير لغتها إلا العرب	١٤	٣٣	٤٧	٥	١٤	١٩	١١	٢٣	٣٤	٧٠	٥١,١	٦٣,٣
٦-اللغة العربية صالحة لتدريس كل العلوم التطبيقية	١٧	٣٤	٥١	١٠	٢١	٣١	١	١٥	١٦	٤٧,٦	٥٧,٦	٥٤,٨
٧-أجدني غير مقتنع بالتعلم باللغة الإنجليزية.	٢٨	٥٤	٨٢	٢	١٠	١٢	-	٥	٥	٣٥,٦	٤٣	٥٨,٥
٨-أجد صعوبة في قراءة مراجع بالإنجليزية	٢١	٣٤	٥٥	٧	١٧	٢٤	٢	١٨	٢٠	٤٥,٦	٥٨,٩	٥٤,٩
١-أجد صعوبة في الفهم العلمي للمقرر المقدم بالإنجليزية	٢٦	٤١	٦٧	٣	١٧	٢٠	-	١١	١١	٩٦,٦	٨١,٢	٨٥,٧
الإجمالي	١٦٨	٣٣٨	٥٠٦	٤٧	١٢٦	١٧٣	١٩	٩٦	١١٣	٤٥,٤	٥٢,٣	٥٠,١

جدول (٧) واقع الطلاب والعملية التعليمية

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١. لا أعلم بتجارب ناجحة في تعليم تخصصي باللغة العربية	٥	٢١	٢٦	٥	١٤	١٩	١٧	٣٦	٥٣	٨١,٥	٧٣,٧	٧٥,٩
٢. الظروف الجامعية المحيطة بي تشجعني على التعلم بالإنجليزية.	٣	٢١	٢٤	١٤	٢٩	٤٣	١٣	٢١	٣٤	٧٧,٨	٦٦,٧	٧٠
٣. أجد صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصيحة	١٢	٣٢	٤٤	٥	١٨	٢٣	١١	٢١	٣٢	٦٥,٥	٦١,٥	٦٢,٦
٤. أجد صعوبة في فهم بعض المصطلحات المترجمة إلى العربية	٢	١٦	١٨	٧	١٣	٢٠	٢١	٥٥	٧٦	٨٧,٨	٨٢,١	٨٣,٦
٥. معظم المراجع	١	٧	٨	٢	٦	٨	٢٧	٥٨	٨٥	٩٥,٦	٩٠,٦	٩٢,١
٦. معظم الكتب الجامعية نتيجة أبحاث علمية لغتها الإنجليزية.	١	٩	١٠	–	٩	٩	٢٩	٤٠	٦٩	٩٧,٨	٨٤,٥	٨٨,٦
٧. دراستي للإنجليزية في مراحل التعليم قبل الجامعي تساعدني في التواصل مع القائم بالتدريس باللغة الأجنبية.	٥	٢٣	٢٧	٨	٢١	٢٩	١٤	٢٩	٤٣	٧٧,٨	٦٩,٤	٧٢,١
الإجمالي	٢٩	١٢٩	١٥٧	٤١	١١٠	١٥١	١٣٢	٢٦٠	٣٩٢	٨٣,٧	٧٥,٤	٧٧,٩

يلاحظ أن إجمالي مدى الموافقة لدى جميع طلاب العينة يصل إلى ٧٧,٩٪، وهو بهذه النسبة المرتفعة يمثل عائقًا أمام العربية لكي تدخل إلى ميدان العلوم التطبيقية، وإجمالي مدى الموافقة لدى عينة طلاب الطب

٨٣,٧%، ويتراوح بين نسبتي ٦٥,٥% و٩٧,٨% ولدى طلاب الهندسة ٧٥,٤% وتتراوح بين نسبتي ٦١,٥% و٩٠,٦%، ويلحظ على مدى الموافقة بالنسبة لبعض العبارات أنه يعود إلى عدم القناعة باللغة العربية، أو عدم الاهتمام بها ومتابعة استخدامها لغة للتعليم في تخصصهم، أو لأنهم ينظرون إلى ما جرى من تجارب سابقة على أنها تجارب غير ناجحة.

وأرى أن مدى الموافقة على العبارة (٣) غير واقعي؛ لأن هذه الموافقة لو صدرت عن المختصين في طلب العربية بهذه الدرجة العالية، لما مثَّلت واقعهم؛ فكيف تكون واقعية للمختصين في غيرها؟!.

- مدى الموافقة على العبارة (٧) يعود إلى أن لغة المحاضرة ليست بالإنجليزية الخالصة، وقد أقر الطلاب[1] أنها لو كانت بالإنجليزية الخالصة لوجدوا صعوبة كبيرة تصل إلى عدم إمكانية التواصل بينهم وبين أستاذهم، وقد أقروا بأن المحاضرة غالبها بالعربية العامية ما عدا المصطلحات فهي بالإنجليزية.

مما سبق يمكن القول بأن استطلاع رأي الطلاب يشير إلى ما يلي:

١- ميلهم إلى اللغة الإنجليزية، وهذا يعود إلى ناحيتين: الأولى تأثر الطلاب بأساتذتهم، والثانية: ضعف مستوى الوعي لدى الطلاب بقيمة اللغة الأم نتيجة إبعادها عن ميدان الدرس، وبالتالي فإن هذا يؤدي إلى ضعف الانتماء إليها والتمسك بها.

٢- واقع العملية التعليمية وعدم توفر المراجع بالعربية، وضعف الطلاب في لغتهم.

---

(١) هذا في لقاء عقدته مع مجموعة من طلاب كلية الهندسة جامعة الفيوم.

ثانياً: سبل العلاج أي سبل إعادة اللغة العربية لغةً للعلوم التطبيقية

(أ): على المستوى النظري:

١- من ذلك ما أشار به الدكتور محمود حافظ فيما يلي:

١-١-"تكوين قاعدة المراجع والقواميس والمعاجم لتوحيد التعاريف للمكونات العلمية بين الناطقين بالعربية"

١-٢-"ترجمة المراجع الأساسية في العلوم"، وهذا لا يكون إلا بالترجمة.

١-٣-"التأليف في العلوم المختلفة باللغة العربية"[(١)]

- لابد من توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأمور أساسية:

٢- أهمية استخدام اللغة القومية لغةً للتعليم

٢- ١- اللغة تنمو ويرتقي فكر أهلها باستخدامها لغة للتعليم:

حين أجمعت اللجنة الفنية للجامعة المصرية على أن تكون العربية - دون سواها- هي لغة التعليم في مصر؛ أرادت أن "تكون (العربية) واسطة في نشر المعارف وترقية العلوم بين الناطقين بالضاد؛ لكي ترتقي اللغة

(١) أ.د/ محمود حافظ أستاذ الأورام بكلية الطب جامعة القاهرة، تعليم الطب بين الواقع والطموح ص١٢-١٣. ضمن أبحاث المؤتمر الرابع لجمعية لسان العرب الذي قد بالقاهرة عام ١٩٩٧، وقد حضرت هذا المؤتمر.

العربية ذاتها بهذه الوسيلة."[١]، فهي وعاء هذه العلوم تحمل مصطلحاتها ومفاهيمها، ومن الحقائق المقررة لدى علماء اللغة (أنَّ لمصطلحات العلوم أهميتها في التنمية اللغوية، بل كثير من المصطلحات يشيع استعماله على ألسنة الناس في المجتمع، وبخاصة تلك التي تتصل اتصالاً وثيقًا بصحتهم العامة)[٢]؛ فهي جزء لا يتجزأ من الثروة اللفظية المستخدمة، على لسان الجماعة اللغوية.

ولذا تحرص الدول المتقدمة على الترجمة من اللغات الأخرى؛" من أجل التنمية الدائمة للغاتها الوطنية، والمحافظة عليها من أن تفقد مكانتها بين اللغات المعاصرة ... ولكي تصبح اللغة المترجَم إليها مستودعًا لفكر العالم وعلوم العصر" [٣]، وهي بذلك تحافظ على حضارتها؛ فقد اتفق العلماء على أن قدرة اللغة إذا قصرت عن استيعاب متطلبات التقدم الحضاري أدى ذلك إلى أفول تلك الحضارة.[٤]

ولقد أوصت كثير من المؤتمرات والندوات بأن تكون العربية، هي لغة التعليم للعلوم التطبيقية؛ "لاعتبارات قومية وعلمية واجتماعية؛ إذ إن الفكر

---

(١) على موقع – صور الوثائق التاريخية. http://kenanaonline.com

(٢) انظر الدكتور محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب القاهرة، ١٩٩٣، ص ١٨٩، ٢١١- ٢١٢.

(٣) الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص ١٩١.

(٤) تعليم الطب باللغة العربية بين الواقع والطموح، أبحاث المؤتمر الرابع لجمعية لسان العرب ١٩٩٧، ص٩.

الأصيل لا يُخلَق في الأمة إلا إذا كانت تعلِّم بلغتها وتكتب وتؤلف بها"[١]،

٢-٢- اللغة وسيلة الإصلاح في كل مناحي الحياة، وهي عماد الهوية ذلك؛ لأن التواصل بالعربية نطقًا وكتابة في كل الميادين - ومنها تعليم العلوم التطبيقية- يؤدي حتمًا إلى إصلاح ثقافي واجتماعي وعلمي بل سياسي كذلك[٢]، إن اللغة القومية - وهي العربية هنا- "سبيل من سبل توحيد البنيتين الفكرية والثقافية .... وهما .. قوام بناء الهوية القومية والشخصية العربية بخصوصيتها التي تميزها من غيرها من القوميات والشخصيات"[٣]

إن اليهود وهم شرذمة تجمعت من شرق وغرب، ولهم لهجات عديدة، تمكنوا من وضع لغة موحدة يتواصلون بها، بل يستخدمونها في بحوثهم، ودراساتهم العلمية، وفي الترجمة إليها من اللغات الأخرى[٤]. والعجيب أنهم اعتمدوا في إحياء لغتهم على معاجم اللغة العربية، وما كان ذلك منهم إلا لأنهم أرادوا أن يصطنعوا لهم هوية خاصة، تجمع شتاتهم على الرغم من أنهم أشتات. فهل العبرية التي ماتت ألفي عام أقدر على استيعاب

---

(١) الدكتور محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث دار الفكر العربي القاهرة ١٩٩٠، ص ٢٧٢.

(٢) الدكتور كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب القاهرة، ١٩٩٩، ص ٣٢٩.

(٣) - اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص ٣٢٧.

(٤) اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص ٣٣٠.

العلوم التطبيقية من العربية؛ التي هي أقدم لغة حية على وجه الأرض؟!؛ لكن القضية هنا قضية وجود وهوية، نكون أو لا نكون.

٢-٣- رفع المستوى العلمي للطلاب

إن التعليم بالعربية يُسهم بقوة في رفع المستوي العلمي والمعرفي للطلاب؛ لأنه ما من شك في أن قدرتهم علي استيعاب اللغة العربية، أكبر من قدرتهم على استيعاب اللغة الإنجليزية أو غيرها[١]. وقد أفادت دراسات حديثة على طلبة وأطباء عرب، أن سرعة القراءة بالعربية أكبر من القراءة بالإنجليزية لنفس المادة بنسبة ٤٣%، وأن درجة الاستيعاب لنص بالعربية تزيد على استيعاب نص بالإنجليزية بنسبة ١٥%[٢]، وهذا بدوره يؤدي إلى سرعة الفهم ودقته وعدم إنفاق الوقت فيما لا يفيد، وهذا يسلم إلى الإبداع الذي هو ثمرة طبيعية لسرعة الفهم واختصار الجهد. كما أن الإبداع مرتبط - في الأغلب الأعم من الأحوال- باللغة الأم، فـــ "الإبداع – كما يقول (أوهر) – هو إعادة تنظيم المعلومات داخل الذاكرة "وبناء عليه فإن "مَن يملك لغته امتلاكًا جيدًا تتاح له فرصة الإبداع؛ حيث هي أول من ولَّد في

(١) الدكتور حمدي السيد نقيب الأطباء بمصر، ضمن مقال بعنوان تعريب تعليم الطب في مصر، الرقيم، مجلة للآداب العربية (إلكترونية)، عن صحيفة الدستور المصرية ٢٠١٠/٨/١٤

(٢) تساؤلات تبدو كالمشكلات، منتدى الواحة:
alwaha.com/vb/index/php

ذهنه نظامًا له بنية"[١]، وكلما ارتبط المرء بلغته زادت روح الانتماء لها وإلى أرضه وجنسه العربي الناطق بالعربية، وهذا يقوِّي أواصر الوحدة والترابط بين أبناء الأمة العربية، حيث تعد العربية من أهم عواملها وعَمَدها.

(١) دكتورة ليلى الشربيني، اللغة العربية وأدوات العصر، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، الكتاب السابع والثامن عشر، القاهرة، مايو ١٩٩٧، ص ٩٣.

٣- التوعية بمخاطر إقصاء العربية:

إن استخدام العربية لغةَ تعليم لجميع العلوم ضرورة قومية وثقافية واجتماعية، وترتب على تجاهل هذه الضرورة آثار سلبية، بل كوارث حضارية وعلمية واجتماعية أيضًا، ونحن نعاني منها بالفعل ومن أهمها:

٣-١-"إعاقة ملكة الإبداع" لدى أبناء العربية، وهو الواقع المرير الذي نعيشه، وسيستمر هذا الواقع ما دمنا نستخدم لغةً غير لغتنا في التعليم؛ فالصين لم تصل إلى اختراع الأسلحة الذرية، ومنافسة الغرب، ولم تحقق ما حققته مما هو ظاهر للعيان، على الساحة العالمية الآن، إلا بعد دراستها لكل العلوم بلغتها الصينية تلك اللغة المعقدة، وكذا الحال مع اليابان.

٣-٢- "صعوبة نشر الثقافة العلمية ".

٣-٣-تدهور مستوى التعليم الجامعي.(١)، وهذا أمر واضح، انتهى إليه العلماء، ومن ذلك أن ندوة خلصت "إلى أن تعليم العلوم باللغة الإنكليزية في المدارس والجامعات المصرية لم يقدم أي إضافة إيجابية لتقدم مستوى العلوم في مصر"(٢).

لقد أقر بعض أساتذة العلوم الطبية أن لغة المحاضرات في الكليات العملية، لغة ليست بالإنجليزية الخالصة، ولا بالعربية الصحيحة، إنما هي —

(١) دكتور كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا القاهرة، ١٩٩٠، ص ٧٠.

(٢) تعريب العلوم.. ضرورة ترف أم تخلف؟
http://www.egyscholars.com

على حد وصفه – إنها لغة خليط فرانكو أرَب – جملة من الإنكليزية وجملة من العربية الفصيحة أو العامية[١]، وهو الأستاذ نفسه الذي قال:"أتمنى أن يتم تعريب المواد الطبية؛ لأن اللغة التي نتحدث بها نحن العرب هي العربية، ولذلك هناك الكثير من المصطلحات الطبية التي لا نفهمها، وهذا يجعل طلبة الطب –الذين هم أطباء المستقبل– غيرَ قادرين علي استيعاب المواد الطبية، ولهذا فأنا أتمنى أن يتم تعريب المواد الطبية حتى يستطيع كل عربي استيعاب تلك المواد"[٢]، ويؤكد على ذلك أستاذ للهندسة الألكترونية، حيث يقول: " أصبح التعليم والممارسة المهنية يمارسان بلغة مزدوجة، لا هي عربية ولا هي إنجليزية. ووجدنا أنفسنا أمام سياق بالعربية ومصطلحات بالإنجليزية وهذا جعل ممارسة التعليم الهندسي والممارسة الهندسية يتم بلغة ثالثة اسمها "العربليزية" بها يحاضر الأساتذة ويستذكر الطلاب ويمارس المهندسون مهنتهم"،[٣] وهذه لغة في حد ذاتها، لا تبني المتعلم بناءً علميًا سليمًا. وتجعل

---

(١) صرح بذلك الدكتور محمد توفيق الرخاوي؛ أستاذ التشريح بكلية طب قصر العيني، في المؤتمر السنوي السابع لجمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية بعنوان الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية "تصورات التطبيق" الذي عقد بمقر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالقاهرة في ٢٨-٣٠ أكتوبر ٢٠٠٠، وقد حضرتُ هذا المؤتمر.

(٢) جريدة الطبيب الألكترونية، الطبيب تقلب في صفحات عالم التشريح المصري د.الرخاوي- http://altabib.net/news

(٣) وهو الدكتور محمد الحملاوي، انظر أكاديميون: لغة "العربليزية" سبب تدهور التعليم الجامعي وتخلفنا الحضاري، www. Moheet.com

فهمه بطيئًا ولغته ركيكة، وتعبيره عما فهم تعبيراً يشوبه الغموض، ويصعب معها احتمالات الإبداع والتقدم.

٣-٤-ومن مخاطر ذلك فقدان الأمة الثقة بنفسها وقدراها، لقد أدرك اللغويون "أن مشكلة العربية ليست بذات طابع عملي، ولكنها في الواقع ذات طابع نفسي، يكمن في انعدام ثقة أهليها في أنفسهم، وضعف إيمانهم بلغتهم، وقد يكون هذا الضعف وليدَ الجهل باللغة"، وهذا ناتج عن إبعادها عن الطلاب، ودراستهم بلغة أجنبية يصوغون أفكارهم بها، حتى إذا جاءوا ليعبروا بالعربية، ترجموها إلى لغة لم يكتسبوا مهاراتها.[1]، أدى ذلك إلى مزيد من التخلف عن ركب الحضارة، على الرغم من أن إسهامنا التاريخي قديمًا واضح لا شك فيه، ونحن لم نسهم في الحضارة الإنسانية، ولم نبدع، إلا ونحن نستخدم لغتنا في التعليم بكل فروعه[2].

٣-٥- ومن المخاطر إضعاف الشعور بالانتماء للوطن؛ لأن الدراسة باللغة الأجنبية تجعل انتماء الدارس دائماً إلى البلدان الناطقة باللغة التي يدرس بها، فيقرأ عن هذه البلاد أكثر مما يقرأ عن وطنه، ويعرف ثقافتها ويجهل ثقافة وطنه، وتراثه وتاريخه، بل هو يعيش بجسده في وطنه، ويعيش بروحه في

---

(١) الدكتور عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، القاهرة، ط ٣، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م، ص ٢٣٩-٢٤٠.

(٢) انظر الدكتور محمد الحملاوي، عيوب التدريس بلغة أجنبية، شبكة الإعلام العربية محيط moheet.com

غير وطنه، فيفكر كما يفكر الجانب ويعتاد عاداتهم وتقاليدهم، ويكون انتماؤه إليهم لا إلى بني جلدته، وهذا من شأنه أن يجعل في المجتمع المصري والعربي جزرًا منعزلة عنه، وطبقات من المواطنين ليس همهُا همَّ هذا المجتمع، مما يضعف أواصر الوحدة بين أبناء الشعب الواحد، بل هذا هو ما ربى أجيالا من الطابور الخامس من ذوي التبعية للغرب.

٤- دراسة التاريخ العلمي للعربية حجة على كل رافض للتعريب.

حيث استطاعت العربية أن تؤدي وظيفتها العلمية والحضارية بكفاءة، أثناء النهضة الإسلامية الرائدة، وبخاصة في عهد الدولة العباسية عندما نقل العلماء العرب، إلى العربية بالتعريب والترجمة من اليونانية واللاتينية، ومن السريانية والفارسية وغيرها، وأصبحت هذه المعربات جزءاً من الثروة اللغوية والعلمية والحضارية يملكها المسلمون، فنشطت حركة البحث العلمي والتأليف في بلاد المسلمين، في حين كانت أوربا تعيش في ظلمات الجهالة والتخلف، فلما أراد الله تعالى لأوربا أن تصحو من نومتها وأن تخرج من هذه الظلمات، كان أن فتحت أعينها على حضارة عربية مزدهرة بما أبدعته العقلية العربية، فبدأت نهضتها من حيث انتهى العرب بطريق نقل كل ما توصلوا إليه من علم في كافة الميادين، إلى لغاتهم، وقدموها لأبنائهم بلغاتهم الأم، ومن ثم أبدعوا وتقدموا، وسعى الأوربيون في نفس الوقت إلى إبعاد العرب عن ميادين الريادة بمختلف الطرق، ثم شاء الله تعالى أن تأخذ الأمة المسلمة حظاً من التخلف تحت وطأة الاستعمار الأوربي، فلما أفاق الشرق، أفاق على نهضة أوربية، وجب عليه اللحاق بها، وكانت بدايات هذه النهضة

العربية في العصر الحديث على يد محمد على حاكم مصر، أوائل القرن الماضي - كانت بداية صحيحة عندما أدرك أن سر التقدم الأوربي هو العلم، فعمل على نشره، وكان من أهم أدواته؛ لتحقيق ذلك إرسال البعثات العلمية إلى أوروبا، وإنشاء المدارس، وإنشاء قلم الترجمة بهدف نقل علوم الطب والطبيعة والرياضيات إلى العربية. "انطلقت العربية تأخذ طريقها إلى دنيا العلوم والحضارة الحديثة، وكان طبيعيًّا أن تتخذ مدارس "محمد علي" في مصر منذ تأسيسها عام ١٨٢٥م في الطب والهندسة ... اللغةَ العربية وسيلة لها في تعليم المناهج على كل المستويات، مدعمة بمدرسة الألسن وجهود المبعوثين في مختلف فروع العلم"(١)

عرقل الاستعمار البريطاني هذه المسيرة عندما أزاح العربية وفرض الإنجليزية في مدرسة الطب عام ١٨٨٧م، أي **بعد سبعين عامًا من الإنجازات**، منها ترجمة قاموس الشذور الذهبية المنقول عن قاموس القواميس الطبية الفرنسي لفابر الشامل، الذي كان يحتوي مصطلحات الطب المعروفة

(١)- تعريب العلوم.. الحلم والواقع

http://www.islamonline.net/Arabic/index.shtml وكذلك كانت الحال في الكلية السورية الإنجيلية - الجامعة الأمريكية في بيروت لاحقًا - أواسط القرن الماضي أيضًا، حيث كانت مؤلفات المستشرقين الأمريكان، تغطي برامج الدراسة في علوم الطب والفيزياء والكيمياء والصيدلة والرياضيات والفلك وسواها بلغة عربية سليمة ومستوى علمي جيد، ولم يخطر ببال رواد النهضة الحديثة، عربًا أو أجانبَ من المخلصين، التدريسَ بغير العربية.

في هذا الوقت، وإمعانًا في إبعاد العربية أغلق الاستعمار مدرسة الألسن، ونفى رفاعة الطهطاوي ومؤيديه إلى السودان[١].

لقد أدرك محمد علي كبد الحقيقة عندما قدَّم هذه العلوم إلى الطلاب باللغة العربية؛ لأن هذا هو الطريق الوحيد للإبداع والتقدم الحقيقي، ولو أن المسيرة لم توقف ولم تعطل بعوامل متعددة، لكان لمصر والأمة العربية الآن شأن آخر؛ من حيث الريادة والتقدم العلمي والتقني، في كل الميادين.

ولَّما كان للعرب حضارة علمية باهرة لا يستطيع أحد أن ينكرها، فإن الذي يترتب على ذلك أن يكون لهم رصيد من المصطلحات، لابد من بعثه والإفادة منه في حركة الترجمة، فإنهم لم يتركوا مجالاً من مجالات المعرفة إلا وأبدعوا فيه، فبروكلمان يسجل من العلماء العرب ثمانيةً وعشرين عالماً في ميدان الرياضيات، وسبعةً وثلاثين عالماً في ميدان علم الفلك، وخمسةً وعشرين عالمـــاً في ميدان الجغرافيا، وأربعةَ عشرَ عالماً في العلوم الطبيعية[٢]، كل هؤلاء لهم إنتاج علمي كبير من المصطلحات يحتاج إلى بعثه، واستخدامه في الترجمة الحديثة للعلوم.

وقد واصل العلماء العرب التأليف قي العلوم التطبيقية في العصر الحديث باللغة العربية، ولبعضهم معاجم مصطلحات ما زالت مخطوطة[٣]

---

(١) تعريب العلوم.. الحلم والواقع
http://www.islamonline.net/Arabic/index.sht ml

(٢) كارل بروكلمان تاريخ الأدب العربي، ترجمة الدكتور السيد يعقوب بكر، والدكتور رمضان عبد التواب، دار المعارف القاهرة ط٣، ص ١٦١- ٣٣١.

(٣) انظر الدكتور ضاحي عبد الباقي، المصطلحات العلمية والفنية وكيف واجهها العرب =

إذن فلابد من إنشاء مؤسسة مصرية ضخمة، وجادة لترجمة العلوم التطبيقية، تحظى باهتمام رسمي، فرُوسِيَا اعتمدت في تقدمها بعد الثورة البلشفية على جهاز ترجمة ضخم يعمل فيه **مائة ألف مترجم**، أشرف عليه لينين بنفسه، ولا تزال الدولة تعتمد على مليوني مترجم من الروسية وإليها(١)

إن اليابان تهتم اهتمامًا واسعًا بالترجمة الآلية وهدفها كسر عزلتها اللغوية، لأنها "أيقنت أن مصيرها في عصر المعلومات يتوقف على نجاحها في التصدي لهيمنة اللغة الإنجليزية في تكنولوجيا المعلومات"(٢)، فعلى الرغم من تفوق اليابان علميًا وتقنيًا، إلا أنها تدرك أهمية الترجمة في ملاحقة كل جديد من جانب، وجعل اللغة اليابانية مواكبة لعصرها من جانب آخر، بحيث تنافس الإنجليزية، أوسع اللغات انتشارًا، ولذا (فاللغة اليابانية هي اللغة الرسمية في كل ميادين التعليم في اليابان، وهي أيضًا اللغة التي تنشر بها البحوث)(٣)

وفي الصين التي يبلغ عدد حروف لغتها عشرة آلاف حرف، وكانت تتكون من ٣٠٠ لغة، استطاع أهلها بعزمهم وحبهم وانتمائهم الصادق أن

= المحدثون، مكتبة الزهراء، القاهرة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢م، ص ٤٣-٦١. من هذه المعاجم، معجم الشذور الذهبية في الألفاظ الطبية في ١٢ مجلدا، انظر ص ٢٠٦.

(١) اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ص ٩٨.

(٢) د نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، يناير ٢٠٠١، ص ٢٩.

(٣) اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ص ٩٨.

يلغوا الإنجليزية من قاموسهم في تعليم العلوم التطبيقية وغيرها[١] والعرب أولى بعربيتهم، إذا ما قورنت بالصينية واليابانية لما فيهما من صعوبة بالغة.

إن الترجمة تجربة تاريخية أثبتت نجاحها، على مر التاريخ مع أمم الأرض جميعًا قديمًا وحديثًا.[٢]

لابد من أن تكون المصطلحات متاحة للمترجمين، على نحو منظم ومقنن، حتى لا تسود الحلول الفردية، ولا تتعدد المقابلات العربية للمصطلح الواحد[٣].

٥- إنشاء بنك عربي مركزي للمصطلحات، وربطه ببنوك المصطلحات العالمية، على أن يتم تعريب مصطلحات هذه البنوك، ونقلها إلى اللغة العربية[٤].

٦- ويقدم الدكتور أحمد مختار عمر (رحمه الله) عدة عوامل تسهم بشكل فعّال في إعادة العربية إلى مكانتها[٥]

٦-١- يجب العمل على إذكاء الشعور الوطني والديني لدى أبناء الأمة العربية وبث روح الغَيْرة على لغتهم ليس باعتبارها مجرد وسيلة للتواصل بل

---

(١) اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ص ٩٨.

(٢) انظر ما تفعله الدول الأوربية المتقدمة في هذا الصدد، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، فعلى سبيل المثال، ألمانيا والنمسا وسويسرا تترجم ٨٠٠٠ كتاب سنويًا، وتترجم أسبانيا ٧٠٠٠ كتاب سنويًا ١٩٠- ١٩١.

(٣) انظر الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص ١٩١.

(٤) اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ص ١٧٠.

(٥) أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، الكتاب السابع والثامن عشر، القاهرة، مايو ١٩٩٧، ص ٦٥- ٦٦.

بعدِّها عنوان هويتنا، ووعاء ثقافتنا بل و"غايتَنا في ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا"، وهذه الروح هي أقوى من قوة القانون،(١) ومن أي قوة ضاغطة أخرى. إن من أهم مدعِّمات إعادة العربية إلى ميدان العلوم التطبيقية، العمل على زيادة الوعي اللغوي، وارتباط الهوية باللغة.

كما يجب العمل على ترسيخ "الإيمان بأن المشروعات البحثية والتطبيقية اللغوية تدخل في مجال المشروعات القومية من ناحية، والاستثمارات الاقتصادية من ناحية أخرى"، ومنها صناعة المعاجم. فقد أسهمت في رفع معدل دخل الفرد في انجلترا،(٢) فالتنمية الاقتصادية وغيرها مرتبطة بالتنمية اللغوية، فـــ"لا تنمية حقيقية بدون تعليم لغوي حقيقي؛ لأن اللغة هي الثقافة، وهي الجوهر، وهي التاريخ، وهي المستقبل، وهي التي تعلم

---

(١) فالتجربة السورية في التعريب كانت بدافع من هذا الشعور القومي والوطني الصادق ،٨، ومثل ذلك حدث في الكيان الصهيوني وعلى سبيل المثال عند إنشاء معهد التكنولوجيا في حيفا، تغلب القائلون باتخاذ العبرية لغة للتدريس، رغم وجود تيار يجادل من أجل اتخاذ الألمانية، لم يكن انتصار التيار الأول بقوة قانون أو تشريع، بل بقوة الضغط الجماهيري، وبخاصة اتحاد المعلمين، انظر السابق، ص ٦٦– ٦٧، عن . The Revival of Hebrew, p١، وانظر جيردا منصور، اللغة العربية والعولمة أبعاد الإشكالية، ترجمة خليل كلفت، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، ص ٥٢.

(٢) أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، ص ٦٦.

منهج التفكير"[١]، وهذا النقطة غابت عن الغالبية العظمى من عينة البحث الميداني، حيث كان مدى الموافقة الإجمالي على عبارة - "أعتقد أن التعليم بالعربية يسهم في تنمية الدخل القومي" - ضعيفًا، وهي ٤٦,٣% بالنسبة لأساتذة الطب، وأضعف منه لدى لدى أساتذة الهندسة، حيث هبط إلى ٣٣,٣%، وإجمالي مدى الموافقة لدى الطلاب على العبارة ٣ نفسها ٦٤,٨%، وهي غير مرضي.

٦-٢- تصحيح مفاهيم خاطئة رسخت في أذهان الكثيرين من غير المختصين في اللغة العربية ومنها[٢]؛ توهم كثير من غير المختصين في العربية بأن العربية "تخصص موقوف على أهله"، وبذا يبررون أخطاءهم، بل يستنكر بعضهم أن يكتب بالفصحى وهو غير مختص بها، ومن هذه المفاهيم الخاطئة؛ الزعم بأن اللغة العربية صعبة، والحق أن هذا ناتج عن بعدنا عنها، وعدم دمجها في حياتنا العامة والخاصة.

٧- **تبني التجربتين السورية والعراقية** في تعليم العلوم التطبيقية باللغة العربية، ونقلها إلى مصر وبقية البلدان العربية ودعمها[٣]، لماذا لا تطبق

---

(١) الدكتور عبده الراجحي، غياب التكامل العلمي في تعليم العربية، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، الكتاب السابع والثامن عشر، القاهرة، مايو ١٩٩٧، ص ٩٨.

(٢) السابق ص ٦٧.

(٣) انظر الدكتور عبد الله واثق شهيد، تجربة سورية في تعريب العلوم في التعليم العالي، http://www.esesco.org.ma/arabe

الجامعات المصرية هاتين التجربتين الرائدتين ؟ لماذا لا يحدث تنسيق وتكامل بين جهود الأساتذة في الجامعات العربية؟[١] لا أشك لحظة في أن التكامل بينهم سيُكلل بكل نجاح، ويكون فتحًا جديدًا من فتوح الاتحاد بين هذه الدول التي تربطها روابط، قلما نجدها بين عدد مثلها من الدول في العالم. وبخاصة بعد أن تبنى المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط "دعم تبادل الخبرات. فقد نظم عدة زيارات لأساتذة من بعض كليات طب الجامعات المصرية والسودانية إلى سورية للاطلاع على التدريس بالعربية"[٢]

٨- أمور محفزة على إعادة العربية إلى ميدان العلوم التطبيقية نذكر منها:

٨-١- حقائق التاريخ يقول عالم اللغة إدوار سابير (Edward Sapir) :"إن اللغات الخمس التي كان لها دور رئيس في حمل الحضارة الإنسانية هي: الصينية القديمة، والسنسكريتية، والعربية، واليونانية، واللاتينية". ولا تزال اللغة العربية قادرة على ذلك. فهي اللغة الوحيدة – من بين اللغات المذكورة- التي ما زالت تؤدي دورها في الحضارة الإنسانية إلى يومنا هذا.

وقد شهد لها بذلك الغربيون ومنهم كريس براينت وزير الدولة

(١) – استخدم أ.د/ محمد الحملاوي مراجع معربة من نظرائه في الجامعات السورية، وهو يقدم المقررات لطلابه بالعربية في كلية الهندسة جامعة الأزهر، أخبرني بذلك في مكالمة هاتفية.

(٢) د. عدنان تكريتي – دمشق المنظمات القومية والدولية المعنية بتعريب التعليم الطبي وأدوارها في الماضي والحاضر والمستقبل
http//:www.acmls.org/conf/int_conf/conf٢١

البريطاني، الذي عد اللغة العربية أهم من اللغة الفرنسية[١]

٨-٢- ارتفاع الأصوات المنادية بالتعريب، وكثرة المؤتمرات والندوات التي كان ولا يزال موضوعها الأساسي تعريب العلوم التطبيقية، ووجود عدد لا بأس به من أساتذة العلوم التطبيقية في الجامعات المصرية - قابلت منهم الكثير في مؤتمرات التعريب- عدد منهم متحمس أشد الحماس لتعريب العلوم، ومنهم من هو صاحب تجربة عملية في نقل المقررات التي يدرسها إلى العربية، وقد قدمها إلى تلاميذه باللغة العربية، في المستوى الجامعي الأول، وفي الدراسات العليا حتى الماجستير والدكتوراه[٢]، ويتحدث عن نتائج باهرة، وفروق في الاستيعاب والتفوق لصالح اللغة العربية، والحق أن هذه نتيجة بديهية، لا تحتاج إلى تجريب، بقدر ما تحتاج إلى وعي بقيمة اللغة الأم، وبالعربية بين أهلها في الماضي والحاضر على حد سواء.

٨-٣- أن بعض المؤسسات العلمية والمنظمات القومية والدولية، ومجلس وزراء الصحة العرب، نظرت "بعين الرضا والاقتناع إلى تعريب العلوم الطبية، وراحت تعد العدة لتحقيق هذه الغاية قدر المستطاع".

٨-٤- وجود مؤسسات عربية تسهم في التعريب إسهامًا واضحًا، ومنها "مؤسسة الكويت للتقدم العلمي" منذ عام ١٩٧٦ وتهدف إلى دعم

---

(١) أ. إسلمو ولد سيدي أحمد، تعريب العلوم الطبية في الوطن العربي www.islamweb.net/media/index

(٢) وهو الدكتور محمد عز الدين عزام، في ندوة حضرتها بعنوان "ندوة تعريب التعليم الطبي تعظيم الإيجابيات وتلافي الثغرات" يوميْ ٨- ١٠/١١/١٩٩٩" بمركز القاهرة الدولي بمدينة نصر.

البحوث الأساسية والتطبيقية في مجالات العلــوم الطبيعيــة والــصحية والغذائية وغيرها، ومنها "مكتب تنسيق التعريب" بالرباط، ومن مهامــه متابعة حركة تعريب العلوم التطبيقيــة، وتنــسيق الجهــود في تعريــب المصطلحات وتوحيدها على مستوى الوطن العربي.كما أصدر عددًا من معاجم المصطلحات، ومجلته "اللسان العربي مهتمــة بقــضايا التعريــب والمصطلح، كما أن لها نشاطًا في عقد مؤتمرات همها التعريب. وكــذلك "المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية" وهمه الأول هــو تعريــب العلوم الصحية، وتعليمها وتعريب مصطلحاتها وتوحيدها، ودعم التأليف باللغة العربية والترجمة إليها، كما أصدر عددًا كبيرًا مــن المطبوعــات بعضها مؤلف وبعضها مترجم، وكذا "المكتب الإقليمي لمنظمة الــصحة العالمية لشرق المتوسط". الذي تبنى سياسة استعمال اللغــات الوطنيــة، تأليفًا وترجمة لعدد من الكتب الطبية التي تصدرها منظمة الصحة العالمية، واهتمامًا بالمصطلح ومن جهوده صناعة "المعجم الطبي الموحد" و"معجــم العين وأمراضها"

٨-٥- تجربة الدكتور محمد الرخاوي أستاذ التشريح بطب القاهرة في وضع مناهج جامعية في علم التشريح باللغة العربية وقيامه بتدريــسها بجامعــة القاهرة. وهو ما يتفق مع قوانين الجامعات، و"الاتجاه العالمي لكــل دول العالم التي لا تدرس العلوم إلا بلغاتها القومية"[(١)].

---

(١) ضمن مقال بعنوان تعريب تعليم الطب في مصر، الرقيم مجلة للآداب العربية (إلكترونية) http://www.arrakeem.com عن صحيفة الدستور المصرية ٢٠١٠/٨/١٤

٨-٦- وجود قاموس طبي موحد باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية على قرص مضغوط (CD) يحتوي ١٥٠ ألف مصطلح طبي، وهذا يشجع أساتذة الطب على البدء في التدريس بالعربية بعد توافر المصطلحات[١]

٨-٧- وهناك خطوة في جامعة الأزهر حيث تقرر أخيرًا البدء في تدريس عدد من المواد الطبية بالعربية، وإجراء البحوث فيها بالعربية وكذلك في الدراسات العليا.

٨-٨- مركز تعريب العلوم الطبية بالكويت[٢]، وقد أبلى بلاءً حسنًا في ميداني التعريب والتأليف باللغة العربية، وتصدر مطبوعاته في مختلف العلوم الطبية منذ إنشائه، وحتى ٢٠٠٩ ويمكن تصنيف هذه المطبوعات على النحو التالي:

- ثمانون مطبوعًا مترجمًا، تتضمن الكتب والأطالس ومعاجم المصطلحات.

-أربعةَ عشرَ مطبوعًا، تتنوع بين الكتب والأطالس ومعاجم المصطلحات.

إنها جهود مضنية، وجهود كبيرة في سبيل إعادة العربية إلى مكانتها التي تستحقها بين أهلها في ميدان العلوم التطبيقية، لكن أين الجامعات المصرية منها، وأين الجامعات العربية منها، وأين مجموع أساتذة الجامعات العربية من المختصين في العلوم الطبية وغيرها؟، إن الغالبية العظمى منهم بعيد

---

(١) ضمن مقال بعنوان تعريب تعليم الطب في مصر، الرقيم مجلة للآداب العربية (ألكترونية) http://www.arrakeem.com عن صحيفة الدستور المصرية ٢٠١٠/٨/١٤

(٢) المنظمات القومية والدولية المعنية بتعريب التعليم الطبي http//:www.acmls.org booklist

عن هذه الجهود، أو لا يدري عنها شيئًا، أو يدري عن بعضها، لكنهم غير مقتنعين بها.

٩- **وأقترح ما يلي:** لا يبدأ بدراسة اللغات الأجنبية في المدارس إلا مع بداية المرحلة الإعدادية، وأن تقصر المدارس الأجنبية على أبناء الجاليات الأجنبية، لابد من التخلص من عوامل التفرقة، والعصبية إلى قطر معين والإعجاب بالرأي الشخصي والانتصار على الأنانية، والتحلي بالموضوعية العلمية، وليكن الهدف واضحًا لدى المعربين بأن العربية يجب أن تحتل مكانتها التي تليق بها بين لغات العالم، بصرف النظر عن بعض الخلافات السياسية بين الدول العربية، لا يمكن أن يتأتى هذا إلا بوجود القناعة التامة لدى المعرِّبين بقدرتهم على التعريب وثقتهم بلغتهم، بل وحبهم لها وصدق انتمائهم إليها.

ومن يتمسك بلغة أجنبية يدرس بها، بعد توفر مراجع العلوم التطبيقية بالعربية؛ فهذا ناتج عن عدم وعي بلغته، فلا يتمكن من أن يقدم بها تخصصه، أو من أن انتماءه ليس للغته وليس لأمته، وإلى هؤلاء جميعًا أوجه ما يلي:

ألا تحبون أن تكونوا روَّادًا؟، لماذا تريدون أن تكونوا تابعين؟، فلن تكون لنا ريادة إلا إذا درسنا بلغتنا؛ لأن الريادة تعني الإبداع الذي لا يأتي إلا بتبني اللغة الأم لغةً للتعليم، وها هو الشعب المصري قد انتفض ليزيح عن صدره كابوس التبعية، ويجب أن يزاح هذا الكابوس من كل الميادين، وأهمها التعليم الذي يبني الأمم ويؤدي بها إلى الريادة، وذلك يكون بأن نبدع في

ميدان ونكتبه بلغتنا، فتأخذ لغات العالم عن العربية كما تأخذ عنها، وتستمر مسيرة الإبداع ومسيرة الريادة، من ميدان إلى ميدان.

هل الإنتاج العالمي للأبحاث في العلوم التطبيقية مقصور على الإنجليزية؟ بالطبع ستقولون لا. إذن فنحن في حاجة إلى الترجمة عن مجموع اللغات التي تنتج أبحاثًا علمية في كل ميادين هذه العلوم، وإن كانت (الإنجليزية تستأثر بنسبة ٢٥٪ من هذا الإنتاج، فإن الألمانية تأتي في المرتبة الثانية ثم الروسية ثم الأسبانية ثم البرتغالية)[١]..وكل هذا الإنتاج لا يمكن الاستغناء عنه في مسيرة التقدم العلمي والتقني، إذن فلابد أن نترجم عن كل هذه اللغات، فلماذا نقصر مصادر العلوم التطبيقية غالبًا على الإنجليزية؟ ولماذا نضيق على أنفسنا طرق الترجمة؟

وعلى الرغم مما سبق من جهود واقتراحات فإني أجزم بأن من أقصر الطرق الموصلة إلى إعادة العربية لغةً للعلوم التطبيقية، هو إصدار **قرار رسمي شجاع وملزم، (جمهوري أو وزاري)** ينص على تقديم المقررات جميعًا باللغة العربية، كما تنص وثيقة التعليم بالجامعة المصرية، وكما ينص الدستور على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية لمصر، فعلينا أن نطبق نص الدستور، بأن تكون العربية هي اللغة الرسمية للتعليم بكل أشكاله.

إن التوجه الرسمي السيادي لا يخطئ الهدف، وعندها سوف يتغلب القائمون على تدريس هذه العلوم على كل الصعاب، ولذا يجب أن يُختار الوزير المسؤول عن التعليم العالي والبحث العلمي، بحيث يُعرف عنه بأنه

---

(١) انظر الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص ١٩٠.

يتمتع بالانتماء والحب الصادق للغته وأمته، لا من المنتمين إلى الغرب ولغاته، وعندها لن يتردد في إصدار قرار، يمنع اتخاذ أي لغة أجنبية في التعليم بكل مستوياته، مهما كانت الأسباب، وعندها سيسارع الجميع لإثبات وجودهم، وإن الله لَيَزَع بالسلطان ما لا يزَع بالقرآن[١]. ومن الدول التي فعلت ذلك فرنسا "حين اتخذت الدولة قرارها بفَرْنسة العلوم وخاصة العلوم الطبية .. ونجح القرار بنجاح التجربة.. حتى أضحت اللغة الفرنسية لغة عالمية في تعلم الطب"[٢]

– أما فيتنام فالقرار فيها كان أصعب قرار بهذا الشأن، ليبرهن على أن اللغة القومية وصلت فيها إلى حد التقديس، فلغة التعليم أثناء الاستعمار الفرنسي وبعد التحرر منه كانت الفرنسية، واتُّخِذ قرار سيادي «بفَتْنمة» لغة التدريس حتى في كلية الطب، ولم يلق ذلك "قبولاً من أساتذها، وطلبوا مقابلة "هوشي منه" رئيس الدولة آنذاك في محاولة "تأجيل القرار... ولكن القائد الفيتنامي حسم المسألة في نهاية الاجتماع قائلاً: «يسمح لكم هذه السنة – استثنائياً – بالتدريس باللغة الفرنسية، مع ضرورة تعلمكم أنتم وطلبتكم اللغة الفيتنامية، على أن تجرى الامتحانات في نهاية السنة الدراسية باللغة الفيتنامية".... تجنبوا –وبعناد – أن تستعملوا كلمة أجنبية، في مكان باستطاعتكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية"، وخلال عشرين عاماً من ١٩٤٦م إلى ١٩٦٦م، وبعد صعوبات بالغة، ومن لغة أُقصيت كثيراً عن

(١) هي قولة لعثمان بن عفان – رضي الله عنه.

(٢) اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، (الأصح تعليم) ص ٩٨.

الحياة، استطاعت تلك اللجان أن تنحت ربع مليون كلمة ومصطلح جديد"[١]، من لغة لم يكن فيها مصطلح طبي واحد، فقارنوا بين الفيتنامية والعربية التي تحوي آلاف المصطلحات في كل ميدان من ميادين العلوم التطبيقية، واعتبروا يا أولي الألباب.

(ب): سبل إعادة اللغة العربية لغةً للعلوم التطبيقية على مستوى البحث الميداني.

(ب) ١- بالنسبة للأساتذة

جدول (٨) عوامل التمكين للعربية

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١. الحصول على دورات وحضور ورش عمل لاكتساب مهارات اللغة العربية	١٢	٥	١٧	١٥	٨	٢٣	١٠	٤	١٤	٥٥,٩	٦٤,٧	٦٤,٨
٢. أقترح إضافة مقررات رئيسية لإكساب أعضاء هيئة تدريس مهارات العربية ضمن برامج الدبلوم والماجستير والدكتوراه	١٤	٧	٢١	١٦	٦	٢٢	٧	٥	١٢	٥١,٤	٦٣	٦١,٢
٣. المهارات الأساسية في اللغة العربية شرطًا	٢٤	٨	٣٢	٥	٦	١١	٦	٤	١٠	٤٩,٥	٥٩,٣	٥٢,٨

---

(١) فيتنام.. انتصرت بفضل التعليم، الموقع العربي العملاق
www.bab.com
وانظر تعليم اللغة بين الواقع والطموح، ص ٢٥٤.

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	إجمالي	ط	هـ	إجمالي	ط	هـ	إجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
من شروط الالتحاق والتعيين في الجامعة												
٤. تدريس المصطلحات الرئيسية في تخصصي باللغة العربية	٢٤	٨	٣٢	٥	١٠	١٥	٨	٥	١٣	٥٢,٣	٦٢,٣	٥٦,١
٥. إنشاء مركز للترجمة في الجامعة أو الوزارة لملاحقة كل جديد في تخصصي	١٧	٢	١٩	٨	٧	١٥	١٢	٩	٢١	٦٢,٢	٨٣,٣	٦٧,٩
٦. تقدم الجامعة حوافز مجزية لمن يقوم بتعريب المقررات التي تقدم بلغة أجنبية	١٥	٣	١٨	٨	٤	١٢	١٣	١١	٢٤	٦٤,٨	٨١,٥	٧٠,٤
٧. إصدار قرار وزاري يمنع التعليم باللغات الأجنبية منعاً تاماً	٢٤	١٦	٤٠	٣	١	٤	١	١	٢	٣٩,٣	٣٥,٢	٣٩,١
الإجمالي	١٣٠	٤٩	١٧٩	٦٠	٤٢	١٠٢	٥٧	٣٩	٩٦	٥٦,٨	٦٤,١	٥٩,٣

من الجدول السابق الذي يعبر عن مدى الموافقة على، طرق التمكين للعربية لدى أساتذة الطب والهندسة، يتبين أن إجمالي هذا المدى ٥٩,٣% لجملة الطلاب، وهو لدى عينة الطب ٥٦,٨%، ولدى عينة الهندسة ٦٤,١%، مع ملاحظة الزيادة في المجمل هنا لدى عينة الهندسة على عينة الطب، وهو ما يتفق مع مدى الموافقة في الجداول السابقة، إذ تمثل الدرجة الأعلى هنا الميل أكثر نحو العربية، وتمثل الدرجة الأعلى هناك ميلا أكثر إلى اللغة الإنجليزية، ذلك وهو ما كنا نلاحظه على عينة الطب، وهذا يدل على أن عينة الهندسة أقل مقاومة للغة العربية في الأغلب الأعم.

١٠- يلاحظ ارتفاع درجة الموافقة على العبارتين (٥)، (٦) لتصل إلى أعلى الدرجات، والعبارتان تتصلان بترجمة العلوم التطبيقية، إذ تصل لدى عينة الهندسة إلى ٨٣,٣%، ٨١,٥%، وتصل لدى عينة الطب إلى

٦٢,٢%، ٦٤,٨% على التوالي، وهذا يشير إلى وعي نسبة الأغلبية من الأساتذة بأن الترجمة من أهم المعينات على إرجاع العربية إلى ميدان العلوم التطبيقية، وهذا عين الصواب.

١١- لكن مدى الموافقة ينحدر إلى أدني درجة في هذا البعد بالنسبة للعبارة (٧)، ولعل ذلك لأن العينة نظرت إلى القرار على أنه سيكون وحده، هو الذي سيعيد العربية إلى مكانتها لغةً للعلوم التطبيقية، ولكني أرى أن هذا القرار لا يتخذ إلا بعد أن نوفر كل المراجع والمصادر مترجمةً، وبعد ملاحقة كل مستحدث بالترجمة من كل لغات الدنيا، ثم الاستمرار على ذلك، مع تشجيع التأليف بالعربية.

جدول(٩)- استخدام الإمكانات المتاحة

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١. تعاون المختصين في اللغة العربية في صياغة المصطلحات الأجنبية المرتبطة بالتخصص وترجمتها إلى اللغة العربية	١٤	٢	١٦	٧	٣	١٠	١٢	٣	١٥	٦٤,٦	٧٠,٨	٦٥,٩
٢. الإفادة من مجهودات المؤسسات المجمعية في العالم العربي فى تعريب تخصصي	١٨	٥	٢٣	٨	٥	١٣	٩	١٠	١٩	٥٨,١	٦٦,٧	٦٤,٢
٣. تطبيق التجربة السورية في تعليم جميع العلوم بالعربية	٢٤	٧	٣١	١٠	١	١١	٤	-	٤	٤٩,١	٨٧,٥	٤٧,١
٤. تعميم المراجع المعربة في الجامعة السورية على الجامعات المصرية	٢٥	١٠	٣٥	٩	٤	١٣	٣	٤	٧	٤٦,٨	٥٥,٦	٤٩,٧
الإجمالي	٨١	٢٤	١٠٥	٣٤	١٣	٤٧	٢٨	١٧	٤٥	٥٤,٣	٥٤,٣	٥٦,٥

يلاحظ أن إجمالي درجة الموافقة على عبارات هذا البعد لا تزال ضعيفة، فهي ٥٦,٥%، كما يلاحظ أن درجة الموافقة على العبارتين (١)، (٢) مبشرتان، وتحظى العبارة (٣) بدرجة ٨٧,٥% لدى عينة الهندسة، لكنها تهبط إلى ٤٩,١% لدى عينة الطب، وإلى ٤٦,٨% بالنسبة لعبارة(٤)، ذلك أن أساتذة الطب يعدون التجربة السورية تجربة فاشلة؛ لأن بعضهم قابل الأساتذة السوريين في مؤتمرات علمية في بلاد أجنبية، ووجد

أهم يشتكون من صعوبة التواصل مع نظرائهم الأجانب[١]، ولكن إذا كان في هذه التجربة نقص من جانب، فإن ذلك يقتضي دعمها وإكمالها بالتعاون بين المختصين في مصر وسوريا، وإذا تحقق التعاون بينهم في جميع الدول العربية كان ذلك أقوى وأصوب.

(ب) ٢- بالنسبة للطلاب

جدول (١٠) مقترحات تمكين اللغة العربية

العبارات	التكرارات ومدى الموافقة											
	التكرارات									مدى الموافقة على العبارة		
	أرفض			إلى حد ما			موافق					
	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط	هـ	الإجمالي	ط %	هـ %	الإجمالي %
١- ترجمة كل المقررات إلى اللغة العربية بصياغة لغوية سليمة	١٥	٢٤	٣٩	٦	٢٤	٣٠	٧	٢٠	٢٧	٥٧,١	٦٤,٧	٦٢,٥
٢- أرى أن يعتد برأي الطلاب في اللغة التي يرغبون الدراسة بها.	٥	١٩	٢٤	٨	١٣	٢١	١٦	٣٥	٥١	٧٩,٣	٦٤,٦	٧٤,٣
٣- يكتفى بدراسة المصطلحات الأساسية بالإنجليزية	١٦	٢٥	٤١	٧	٢٣	٣٠	٥	٢١	٢٦	٥٣,٦	٦٤,٧	٦١,٥
٤- هناك تجارب ناجحة لمقررات مقدمة بالعربية في كليتي	٢٣	٤٠	٦٣	٣	٨	١١	١	١٧	١٨	٣٩,٥	٥٤,٩	٥٠,٤
٥- أن يكون لكل فرقة في الكلية مقرر لدراسة اللغة العربية ضمن مقررات الكلية لتقوية مستوى الطلاب في اللغة العربية	١٢	٢٧	٣٩	٧	١٠	١٧	٩	٢٠	٢٩	٦٣,١	٦٢,٦	٦٢,٧
٦- الحصول على دورات تنمي مستوى الطلاب في اللغة العربية.	٩	٢٢	٣١	٧	٢٠	٢٧	١٣	٢٦	٣٩	٧٤,٧	٦٨,٦	٦٨,٧
٧- إصدار قرار وزاري بمنع التدريس باللغة الأجنبية منعاً تاماً.	٢٧	٥٨	٨٥	-	٩	٩	-	٢	٢	٣٣,٣	٣٩,٦	٣٧,٨
٨- إنشاء مركز للترجمة في الجامعة أو الوزارة أو على مستوى الدولة يقوم بترجمة فورية لكل جديد في العلوم التطبيقية	٣	٥	٨	٨	١٦	٢٤	١٧	٣٦	٥٣	٨٣,٣	٨٤,٨	٨٤,٣
الإجمالي	١١٠	٢٢٠	٣٣٠	٤٠٦	١٢٣	١٦٩	٦٨	١٧٧	٢٤٥	٦٠,٤	٦٤,٢	٦٢,٩

يلاحظ على هذا الجدول ما يلي:

(١) عبر أحد أعضاء عينة الطب عن هذا على ورقة استطلاع الرأي الخاصة به، كما عبر بعضهم عن ذلك في لقائي بهم، بكلية الطب جامعة الفيوم.

١- ارتفاع نسبة الموافقين على ترجمة المقررات من طلاب الهندسة عنه في طلاب الطب يفسره تدريس بعض المواد في الهندسة بالعربية وعدم وجود أي مادة في الطب بالعربية.

٢- ارتفاع نسبة الموافقين على إنشاء مركز للترجمة لملاحقة كل مستحدث علمي، وهذا يعد مؤشرًا إيجابيا على مدى الاستعداد للتعلم بالعربية والبحث بها، وهذه هي البداية الصحيحة، بحيث تكون المقررات والمراجع متاحة أولا؛ بحيث تكون في متناول أيديهم، ومن ثم يتسنى لهم المقارنة بين الدراسة باللغتين من نواح متعددة منها سرعة الاستيعاب، وإدراك مستوى المعاناة والصعوبة بين اللغتين، وفي حالة توفر المراجع والأبحاث العلمية مترجمة إلى العربية، سوف يكون الاتجاه إلى اللغة العربية، ويمكن الاكتفاء بدراسة المصطلحات الأساسية، والتركيز في الترجمة على أمهات المراجع في كل تخصص مع متابعة كل جديد أولا بأول.

٣- العبارة رقم ٣ هو الواقع الذي يحدث بالفعل[١].

٤- ذكر لي الطلاب في لقائي بهم أن الأستاذ لو عرض المادة بالعربية لانتهت المشكلة، ولسهل فهم المادة إذا توفرت المراجع العربية بالإضافة إلى المراجع الأجنبية.

---

(١)) عبر عدد من طلاب كلية الهندسة في لقائي بهم أن الأساتذة يذكرون المصطلح بالإنجليزية ويشرحون بالعربية العامية غالبًا.

خاتمة ونتائج

كانت العلوم التطبيقية في العصر الحديث تقدم بالعربية في مصر، استمر هذا الحال سبعين عامًا، حتى احتلها الإنجليز، وفرضوا لغتهم، وتكوَّن جيل من أساتذة العلوم التطبيقية، درسوا بالإنجليزية وتعلقوا بها ومن ورائهم طلابهم، وضعف الاهتمام الرسمي من الدولة بلغتها، لمدة تقترب من قرن ونصف من الزمان تمتد حتى الآن، شجعت فيه تعليم اللغات الأجنبية على حساب العربية، حتى زاحمت هذه اللغات الأجنبية اللغة العربية منذ السنوات الأولى في التعليم العام، حتى غدت الإنجليزية ينفق على تعليمها في أيامنا هذه، أضعاف ما ينفق على العربية، على المستوى الرسمي والشعبي، وهذا ناتج عن غياب التخطيط اللغوي لتعليم العربية، وغفلت النخبة السياسية وأهملت اللغة القومية، ولم تعطها المكانة التي تحظى بها اللغات الأخرى بين أهلها، وتوسعت في الترخيص للمدارس والجامعات الأجنبية، ومدارس اللغات الأجنبية، أدى ذلك إلى ضعف عام في اللغة العربية، وقلة في المصطلحات العربية، ونضوب المراجع العربية في العلوم التطبيقية، فكانت كل هذه معوقات في طريق استخدام العربية لغة للعلوم التطبيقية، وقد أيد البحث الميداني وجود هذه المعوقات. يضاف إلى ذلك:

- أن جهود التعريب في مصر والوطن العربي – على كثرتها – مبعثرة، سواء أكانت فردية أم رسمية مجْمعية.

– ظهر من مدى الموافقة على أبعاد استطلاع رأي الأساتذة والطلاب على حد سواء، ارتفاعُ الدرجات لصالح الإنجليزية، حيث يصل إجمالي مدى

الموافقة على اتجاه الأساتذة نحو الإنجليزية إلى درجة ٧٥,٣% ، ولدى الطلاب إلى ٨٢,٨%، و يصل إجمالي مدى الموافقة على اتجاه الجامعة نحو الإنجليزية إلى ٧٤,٦% لدى الأساتذة، وإجمالي مدى الموافقة لدى الطلاب على بعد "واقع الطلاب والعملية التعليمية" إلى ٧٧,٩%، ويهبط مدى الموافقة لدى الأساتذة على بُعد "قناعة الأستاذ باللغة العربية" إلى ٥٠,٦%، ولدى الطلاب إلى ٥٠,١%، وهذه مؤشرات مهمة على ضعف قناعة الفريقين -أساتذةً وطلابًا- بلغتهم القومية وهذا يعد من المعوقات المثبطة في طريق إعادة العربية إلى ميدان العلوم التطبيقية، ولكن يجب الالتفات إلى أن الطلاب لا يمثلون معوقًا حقيقيًا، نظرًا لأنهم تابعون تفرض عليهم المقررات بأي لغة، فالمعوقات الرئيسية تقع على عاتق الأستاذ، والتوجه العام للدولة؛ إذ لم توفر المراجع الكافية للطلاب باللغة القومية.

ومن أهم وسائل إعادة العربية إلى ميدان العلوم التطبيقية ما يلي:

١- البداية الصحيحة المستفادة من التاريخ، هي إنشاء مركز ضخم لترجمة العلوم التطبيقية، ينفق عليه وعلى المترجمين فيه بسخاء، يتم فيه ترجمة أمهات المصادر والمراجع، ومتابعة كل إنتاج علمي من كل اللغات، وبصورة يومية ومستمرة. يتعاون في هذا المركز المتميزون والمتحمسون للتعريب من المختصين في العلوم التطبيقية، والمختصين في علوم اللغة العربية، بهدف إخراج المحتوى العلمي في صياغة عربية صحيحة وواضحة، إننا نريد مأمون القرن الحادي والعشرين، ونريد بيت الحكمة المعاصر، يكون حجمه وحجم الإنفاق عليه على قدر عظمة لغتنا، وقيمة هويتنا، وقد بلغ إجمالي مدى الموافقة على إنشاء مركز للترجمة لدى أعضاء

هيئة التدريس ٦٧,٩%، ارتفعت لدى عينة الهندسة إلى ٨٣,٣%، وبلغ إجمالي الموافقة لدى الطلاب إلى ٨٤,٣%، وهذه يشير إلى مدى استعدادهم وتشجيعهم على هذه البداية.

٢-أن تعمم إصدارات هذا المركز على كليات العلوم التطبيقية، والمراكز البحثية، وتعمر بها مكتباتها بحيث تكون متاحة للأساتذة والباحثين والطلاب، وهنا لن يبقى لأحد من الفريقين حجة، يتعلل بها، بل سيتذوقون جمال العربية بالتفاعل معها، واستخدامها في التدريس والبحث.

٣-جمع جهود التعريب في ميدان العلوم التطبيقية في الوطن العربي، وتعميمها على المؤسسات المعنية بالعلوم التطبيقية سواء أكانت جامعاتٍ أم مراكز بحثية.

٤- إصدار مرسوم جمهوري من رئيس الدولة، أو قرار وزاري يمنع استخدام غير العربية لغة للتعليم في مصر، على غرار ما فعلت فرنسا وفيتنام والصين وغيرها من أمم الأرض؛ التي انتصرت لهويتها بفضل اتخاذها لغتها القومية -لا سواها- لغة للتعليم. تطبيقًا للمادة الثانية من الدستور المصري، تلك التي تنص على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، فكيف تكون كذلك ويتم التعليم بغيرها في التعليم الرسمي للدولة، وعلى الرغم من أن هذا القرار لم يحظ بترحيب من الأساتذة، الذين وافقوا بإجمالي مدى ضعيف إذ هبط لديهم إلى ٣٩,١%، ولا من الطلاب الذين عبروا بإجمالي مدى موافقة قدره ٣٧,٨% ؛ إلا أن مثل هذا القرار، من الأمور التي يجب ألا يؤخذ فيها رأي أحد نظرًا؛ لأنها قضية هوية وأمن قومي، وطريق إلى التفوق والإبداع.

٥-يكلف طلاب العلوم التطبيقية بأبحاث يقدمونها باللغة العربية.

٦- تقدم الرسائل العلمية (ماجستير ودكتوراه) باللغة العربية الفصحى في كل العلوم التطبيقية.

٧- إصلاح المناخ المجتمعي العام أمام العربية كي تحتل مكانتها في مصر، ومن أهم ما يدعم ذلك ما يلي:

٧-١- العناية باللغة العربية منذ المراحل الأولى في التعليم وحتى التعليم الجامعي، بما في ذلك الكليات التي تدرس العلوم التطبيقية.

٧-٢- "العناية بتحفيظ القرآن الكريم للناشئة"، وهذه هي البداية الصحيحة لامتلاك مهارات اللغة العربية، من أجل تقوية مستوى الطلاب في لغتهم منذ الصغر.

٧-٣- العمل على إخلاء ساحة التعليم من اللغات الأجنبية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

٧-٤- العمل على تضييق الخناق على المدارس والجامعات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية والألمانية وغيرها)، في مصر بحيث تقتصر على قبول الطلاب من الجاليات الأجنبية.

٧-٥- إلغاء مدارس اللغات التي تقوم على تدريس جميع المقررات بلغات أجنبية.

٧-٦- العناية بإعداد مدرس اللغة العربية بصفة خاصة، وإعداد مدرسي المواد الأخرى بحيث يمتلكون مهارات اللغة العربية، ويستخدمون لغة سليمة معربة أثناء شرحهم داخل الفصول، وأن تقدم لهم دورات لتنمية المهارات اللغوية بعد توظيفهم، على أن يكون ذلك بصفة دورية، وأن يقدموا أبحاثًا في مهارات اللغة العربية، على أن يعد هذا من شروط الترقي.

٧-٧- على أساتذة العلوم التطبيقية أن يتقنوا العربية، مع إتقانهم لغة أجنبية.

٧-٨- "يجب أن تدعم مؤسسات الإعلام بكل أجهزتها التحدثَ باللغة العربية الفصحى الميسرة"[١]، وأن ينتقي المذيعون من الذين يتقنون العربية الفصيحة.

٧-٩- أن تخضع كل المراسلات الرسمية والخاصة لتصحيح لغوي؛ بحيث تخلو من كل خطأ نحوي ولغوي، وأن تخلو من الألفاظ العامية، وتلزم كل المؤسسات بتعيين مصحح لغوي أو أكثر حسب حجم المؤسسة، تكون مهمتهم مراجعة كل الرسائل والإعلانات، وكل ما يصدر من المؤسسة وتصحيحه وضبطه

٧-١٠- أن يمنع تسمية المحلات والأسواق التجارية بأسماء أجنبية، وأن تفرض غرامة بقانون رسمي على كل من يخالف ذلك، وهذا يحدث في فرنسا.

٧-١١- أن يطلق اسم عربي على كل جهاز أو بضاعة مستوردة، قبل أن تسوَّق، بمعنى أن تسوَّق باسم عربي. هذا وإن كان البحث ركز اهتمامه على الجامعات المصرية، إلا أن نتائجه قابلة للتطبيق في كل سائر البلدان العربية الشقيقة، فلغتها واحدة وهمها واحد.

(١) رقم (٧-٢)، (٧-٨)، مقترحان من أ.د /أيمن شاهين؛ عميد كلية الهندسة جامعة الفيوم، وهو من الأساتذة الذين يقدمون المقررات معرَّبة.

المراجـــــــــع

١- أحمد مختار عمر (دكتور)، أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، الكتاب السابع والثامن عشر، القاهرة، مايو ١٩٩٧.

٢- - أ. إسلمو ولد سيدي أحمد، تعريب العلوم الطبية في الوطن العربي، www.islamweb.net/media/index .

٣- جريدة الطبيب الألكترونية، الطبيب تقلب في صفحات عالم التشريح المصري د. الرخاوي: http://www.altabib.net

٤- جيردا منصور، اللغة العربية والعولمة أبعاد الإشكالية، ترجمة خليل كلفت، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، الكتاب السابع والثامن عشر، القاهرة، مايو ١٩٩٧.

٥- خالد عزب، تعريب العلوم.. الحلم والواقع، شبكة صوت العربية، http://www.islamonline.net/Arabic/inde x.sht ml

٧- ضاحي عبد الباقي (الدكتور)، المصطلحات العلمية والفنية وكيف واجهها العرب المحدثون، مكتبة الزهراء، القاهرة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢م.

٨- د. عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، القاهرة، ط ٣، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م.

٩- عبد الله واثق شهيد، (الدكتور) تجربة سورية في تعريب العلوم في التعليم العالي، http://www.esesco.org.ma/arabe

١٠-عبده الراجحي، (الدكتور) غياب التكامل العلمي في تعليم العربية، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، الكتاب السابع والثامن عشر، القاهرة، مايو ١٩٩٧، ص ٩٨.

١١- عدنان تكريتي – (دكتور) المنظمات القومية والدولية المعنية بتعريب التعليم الطبي وأدوارها في الماضي والحاضر والمستقبل
http//:www.acmls.org/conf/int_conf/conf

١٢- علي القاسمي (الدكتور)- مقدمة في علم المصطلح، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد ١٤٠٦هـ - ١٩٨٥م، ص ٦٢- ٦٣.

١٣-كمال بشر، (الدكتور) اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب القاهرة، ١٩٩٩.

١٤-دكتورة ليلى الشربيني، اللغة العربية وأدوات العصر، ضمن سلسلة كتاب"قضايا فكرية" بعنوان لغتنا العربية في معركة الحضارة، الكتاب السابع والثامن عشر، القاهرة، مايو ١٩٩٧.

١٥- محمد حسن عبد العزيز، (الدكتور) التعريب في القديم والحديث، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٩٠.

١٦-محمود فهمي حجازي، (دكتور) الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب القاهرة، ١٩٩٣.

١٧- كارل بروكلمان تاريخ الأدب العربي، ترجمة الدكتور السيد يعقوب بكر، والدكتور رمضان عبد التواب، دار المعارف القاهرة ط٣.

١٨- كارم السيد غنيم (دكتور)، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا القاهرة ، ١٩٩٠.

١٩- د. محمد الحملاوي، عيوب التدريس بلغة أجنبية، شبكة الإعلام العربية محيط moheet.com

٢٠- د / محمود حافظ، تعليم الطب باللغة العربية بين الواقع والطموح، أبحاث المؤتمر الرابع لجمعية لسان العرب ١٥- ١٦ نوفمبر ١٩٩٧.

٢١- نبيل علي، (دكتور) الثقافة العربية وعصر المعلومات، (رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي) عالم المعرفة (٢٦٥)، الكويت، يناير ٢٠٠١

فهرس المحتويات

نحو تضييق روافد العامّيّة في التعليم والتخاطب

إعداد

د. كريم حسين ناصح عثمان المحسن الخالدي

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدّمة:

الحمدُ لله حمدَ الشاكرين العارفين بآلائه، والموقنين بما أسبغ علينا من نعمائه، والصلاة والسلام على نبيّنا المصطفى، نبيّ الرحمة والهدى، محمد صلّى الله عليه وعلى آله وصحبه، أمّا بعدُ فإنّ الحديث عن لغة القرآن الكريم وما تفرّع منها من لهجات هو حديث ذو شجون، يفضي بنا إلى مسارب كثيرة بعضها مترع بالقداسة للّغة التي نزل بها القرآن الكريم، وبها يتعبّد المسلمون مهما اختلفت ألسنتهم وقومياتهم، وبعضها يُمليه انتماؤنا لأمة العرب، ويحتّم علينا الحفاظ على هذه اللغة حيّةً سليمةً قادرة على نقل فكرنا الإسلامي العظيم، وتراثنا العربي الزاخر بالمعارف، والعلوم، والشعر، والخطب، ونفائس النصوص، إلى أبنائنا وأحفادنا وإلى الأمم الأخرى، وبعضها يقتضيه الواقع العربي الذي نعيشه، ونحن نرث لغة عربيّة فصيحة، ندرس بها القرآن الكريم وتفسيره، والحديث النبويّ الشريف وشروحه، ونعلّم بها أبناءنا في مدارسنا وجامعاتنا، ونؤلّف بها كتبنا، ونكتب أشعارنا، وفي الوقت نفسه ننطق بلهجات عاميّة نتفاهم بها، ونعلّم بها أحياناً الطلاب في مدارسهم، ويتكلّم بها الطلبة والأساتذة في أروقة الجامعات، بل يدعو عدد من أدبائنا إلى أن يكون الحوار في القصص والروايات العربية بتلك اللهجات، والأنكى من ذلك أنّ أقسام اللغة العربيّة في كلياتنا، يتحدث أساتذتها وطلابها في أروقة الكليّة بتلك اللهجات، في حين يتكلم طلبة أقسام اللغات الأجنبية وأساتذتها، أو طلبة الكليات الطبية بلغات أجنبية،

ولا يلتزم طلبة اللغة العربية بالحديث بلغتهم، وموضوع اختصاصهم، وتلك مفارقة في حياتنا الثقافيّة. وتختلف اللهجات العاميّة من مدينة إلى أخرى ومن قطر إلى آخر باختلاف المؤثرات البيئيّة المحيطة، والثقافات الأجنبيّة الوافدة، وأساليب الترجمة من اللغات الأجنبيّة، وغزو المصطلحات الأعجمية التي تطلق على المبتكرات الصناعيّة الأجنبيّة في شتى الميادين لبلداننا العربيّة وشيوعها في حياتنا اليوميّة. ويرى باحثون أنّ هذا الازدواج في النطق والكتابة يجعلنا نواجه مشكلات فيما ندرّس ونكتب ونؤلّف في ميادين اللغة نحوها وصرفها وأصواتها ودلالاتها، وتحليل نصوصها الإبداعيّة، الأمر الذي يتعارض مع ما ننطق به من لهجات عاميّة تختلف في كثير من الجوانب مع ما ندرّسه، ولا تصلح تلك اللهجات أن تكون ميداناً للتطبيق على ما ننظّره ونقعّده ونقنّنه في ضوء نصوصنا الفصيحة. وقد ذهب عدد من العلماء المختصين باللغة العربية إلى أنّنا نعيش في تناقض مع أنفسنا، بل ذهب بعضهم إلى أنّ اللغة العربيّة تعيش في غربة؛ لأنّها لا تستعمل إلاّ في خطب الجمعة أو المناسبات الدينية ممّا يجعلها في انحسار أمام زحف العاميّة نحو مجالات استعمال العربيّة الفصيحة في مجتمعنا العربي، الأمر الذي يدعو إلى الوقوف وقفات جادة، لحماية لغة القرآن والعمل على الحفاظ عليها. وقد حاولت في هذا البحث وصف المشكلة وذكر محاولات إيجاد الحلول لها، وتقويم تلك المحاولات للوصول إلى وضع تصور شامل للمشكلة، وعرض المقترحات الكفيلة بتضييق روافد العاميّة في التعليم والتخاطب مستفيداً من تجربتي الطويلة في تدريس اللّغة العربيّة في المدارس الثانويّة والجامعات، وخبرتي في

البحث اللغويّ والتأليف في مجالات اللغة والنحو والدلالة وأسلوبيّة القرآن الكريم والنصوص الفصيحة، راجياً من الله -سبحانه وتعالى- أن يوفقني في هذا البحث لأقدّم للعربية وأهلها حلولاً لهذه المشكلة ومن الله التوفيق.

المبحث الأول: تاريخ البحث في ثنائيّة الفصيحة والعاميّة

اللغة العربيّة لغة حيّة قديمة قِدَم الإنسان، وأزعم أنّها أقدم لغة في التاريخ البشري، في ضوء معارفنا الدينية والتاريخية وإنجازات التنقيبات الأثرية في الوطن العربي، والدراسات اللغوية الموازنة. إذ تشير كتب التاريخ إلى أنّ جبل الرحمة في منطقة عرفات في المملكة العربية السعودية هو المكان الذي التقى فيه آدم بحواء بعد هبوطهما من الجنة(١) وهما أبوا البشر وأصل البشرية كلها، وأول الناطقين في الأرض، ذلك أنّ القرآن الكريم حدّثنا عن بدء تعلّم آدم اللغة في قوله تعالى "وعلّم آدمَ الأسماءَ كلّها ثمّ عرضَهم على الملائكةِ فقال أنبئوني بأسماءِ هؤلاءِ إنْ كنْتُم صادقِينَ، قالُوا سبحانَكَ لا علمَ لنا إلاّ ماعلّمْتَنَا، إنّك أنت العليمُ الحكيمُ، قال يا آدمُ أنْبِئْهُم بأسمائِهِمْ، فلَمّا أنبَأهُم بأسمائِهِم قالَ ألمْ أقُل لَكُم إنّي أعلَمُ غيبَ السمَاواتِ والأرضِ وأعْلَمُ ما تُبدُونَ وما كُنْتُم تكتُمُونَ}(البقرة ٣١ ــ ٣٣) وهو ما بنى عليه كثير من العلماء نظرية الإلهام في نشوء اللغة، وممّا تقدّم يمكن القول إنّ منطقة شبه الجزيرة العربية هي أوّل موطن سكن فيه البشر، ويُوثّق الاعتقاد بأنّ أول لغة ظهرت في العالم كان موطنها شبه الجزيرة العربية، وقد أثبتت التنقيبات الأثرية في العراق، وبلاد الشام أن الأكديين والآشوريين والآراميين والكنعانيين قد نزحوا من شبه الجزيرة العربية إلى تلك المناطق لكثرة المياه، ووفرة الزرع، فعمروها، وبنوا الحضارات المعروفة عليها، يقول ولفنسون بعد استعراضه آراء المستشرقين في الموطن الأول للأقوام السامية (الجزرية) "والذي يمكننا أن نجزم به هو أنّ أكثر الحركات والهجرات عند أغلب الأمم

السامِيّة التي علمنا أخبارها وأسماءها كانت من نزوح جموع ساميّة من أرض الجزيرة إلى البلدان المعمورة الدانية والقاصية في عصور مختلفة، فأقدم هجرة ساميّة اتجهت نحو بابل كانت من الجزيرة وقد أسست تلك الجموع ملكاً عظيماً في بقعة الفرات كان لها من الحول والطول حظ وافر في عصور شتى وكذلك هاجرت البطون الكنعانيّة والآراميّة تاركة بلاد العرب، وكان لحوادثها أثر عظيم في حياة العالم القديم"(٢)

وإذا وازنّا بين الألفاظ والتراكيب في اللغة العربيّة التي نزل بها القرآن الكريم، والألفاظ والتراكيب في اللهجات الجزريّة، لوجدنا كثيراً من وجوه التشابه بينهما من حيث الضمائر وأسماء الإشارة والأعداد وأسماء الوصل وأسماء الاستفهام والنفي والإثبات وأسماء الحيوانات وعدد من الأفعال والمشتقات(٣) مما يدل دلالة قاطعة على أنّ هذه اللهجات هي فروع من لغة واحدة موطنها شبه الجزيرة العربية وهي لغة تقترب في أنظمتها وألفاظها ودلالاتها من اللغة العربية مما يجعلنا نزعم أنّ لغة شبه الجزيرة هي اللغة العربيّة، وقد تفرّعت منها لهجات الأقوام الذين نزحوا إلى العراق وبلاد الشام ومصر فكانت لهجات متعددة أثّرت فيها العوامل المختلفة التي أشرنا إليها فاختلفت في جوانب من أبنيتها الصرفيّة والصوتيّة والدلاليّة، ومنها لهجات شمال الجزيرة وجنوبها التي حافظت على عدد من خصائص العربيّة الأم، واختلفت في عدد آخر منها قال الدكتور خالد إسماعيل " كانت العربية الأولى تتسم بأغلب خصائص لغات العاربة الموغلة في القدم كالأكديّة والإبليّة والأوكارتيّة وفي مقدمتها الإعراب الذي زال في منتصف

الألف الأول ق.م فلما بعثت العربية الأولى بالقرآن الكريم بلسان عربي مبين بعد ذلك بنحو ١٥٠٠سنة أعجزت العرب عن مجاراتها إذ وجدوا فيها لغة قد نسيت أو كادت، لغة كانت العاربة يعرفونها زمن الأكديّين أي قبل نحو ٣٠٠٠سنة على الأقل (كذا) ولم يبق شاهداً (كذا) عليها إلا أبيات قليلة وأمثال وكلمات مفردة يعرفها فصحاء الأعراب في القبائل الفصيحة "(٤) ولذا أرى أنّ تقسيم الدكتور خالد إسماعيل في دراساته الرصينة لتاريخ لغات شبه الجزيرة العربيّة أقرب إلى الصواب من كثير من الدراسات المأثورة عن المستشرقين -وإن أفاد منها- إذ أطلق على ما سُميّ اللغات الساميّة أو الجزريّة اسم اللغات العاربة أو لغات العاربة) (٥) وذكر تقسيم العلماء للغات الجزيرة قائلاً "وقد قسّم علماء الأنساب العرب العاربة؛ أي: الأوائل والقدامى إلى العاربة والمتعربة والمستعربة ويقصدون بالعاربة الأقوام الأولى التي بادت أو تفرّقت في القبائل والأمصار والذين كانت لغاتهم معربة كالعرب العاربة الذين جاء القرآن بلغتهم والأكديّين والإبليّين والأوجاريتيّين الذين نعرف من كتاباتهم أنّ لغاتهم كانت معرَبَة ، وربما كان منهم قوم عاد وطسم وجديس وأميم، والله أعلم، إذ لا دليل لدينا كتابيّاً على ذلك، أمّا المتعربة فهم الذين يلُونَهم، وقد فَقَدت لغاتهم أكثر العلامات الإعرابية،كالآراميّة القديمة والفينيقيّة واللهجات الكنعانيّة القديمة، وتُؤرّخ هذه كلها ابتداء من الألف الأول قبل الميلاد فما دون، أمّا المستعربة فهم العرب في الجاهليّة والآراميّة الحديثة ولهجاتها والسريانيّة والنبطيّة والحَضَريّة والتدمريّة والمندائيّة وغير ذلك مما يُؤرّخ بنحو منتصف الألف الأول قبل

الميلاد فما دون حتى ظهور الإسلام، وهي اللّغات واللّهجات التي فقدت أو كادت تفقد العلامات الإعرابية تماماً، فالعرب المستعربة هم الذين تعلّموا الإعراب واللغة الفصيحة بخصائصها القديمة بالقرآن الكريم، فاستعادوا لغتهم الأولى القديمة. أمّا لغة العوام ولهجات القبائل المختلفة فبقيت كما هي تقريباً منذ ظهور الإسلام حتى الآن "(٦) ونستنتج من ذلك أنّ العربية كانت واحدة ثم تفرعت منها لهجات كثيرة تنوعت بتنوع المَوَاطن التي قطنها الناطقون بها، إذ كانت في الأصل معرَبة فَقَد بعضها جانباً من الإعراب، وفَقَد بعضُها الإعراب كلّه، واحتفظ عدد من تلك اللهجات بالإعراب الذي جسّده القرآن الكريم. ولا أتّفق مع الدكتور خالد إسماعيل في أنّ " العرب المستعربة هم الذين تعلموا الإعراب واللغة الفصيحة بخصائصها القديمة بالقرآن الكريم " لأنّ الشعر العربي المأثور الذي يعود إلى ما قبل الإسلام وما دوّنه العلماء من أفواه العرب كان كلّه معرباً، وقد أجمع علماء العربيّة على أنّ كلام العرب كان معرباً في كل ما كتبوه، ولاسيما في مناقشتهم لرأي قطرب الذي رُوي أنه ذهب فيه إلى أنّ الإعراب لم يكن دلالة على المعاني بل لتسهيل النطق في الدرج فلم يذهب أحد منهم إلى أنّ العرب قبل الإسلام لم تكن لغتها معربة(٧). وما نريد تأكيده في هذا الموضوع أنّ اللغة العربية في تاريخها القديم قبل الإسلام مرّت بما تمرّ به لغتنا الفصحى اليوم من ظهور لهجات تفرّعت منها وابتعدت قليلاً في خصائصها عن اللغة الأم، من حيث الإعراب والتغيّر في الأبنية والدلالات، لكن ذلك لم يكن خطراً داهماً ينذر بضياع اللغة الفصيحة؛ بل ظلت اللغة الفصيحة حيّة

نامية جنباً إلى جنب مع اللهجات العاميّة، ثم نزل القرآن الكريم؛ ليُحدث فيها كلّ أسباب البقاء والصمود أمام التحديات، ويثير في العرب ما لم يكن معروفاً لديهم، فكان بإعجازه، وأساليب بناء نظمه باعث قوي لظهور الدراسات اللغويّة التي انبثقت أحكامها وتنظيراتها من النصّ القرآني الذي حكى لهجات عربيّة كثيرة، أحصى العلماء خصائصها، وما تمتاز به من غيرها، وأخذ العلماء بالكثير المطّرد وأشاروا إلى القليل والشاذ، ودوّنوا الظواهر اللغويّة والأسلوبيّة لتلك اللهجات. ويرى عدد من الباحثين المحدثين أنّ المراد باللّهجة أنّها طائفة من المميّزات اللغويّة ذات نظام صوتي خاص تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه المميزات جميع أفراد تلك البيئة، وهذه البيئة قسم من بيئة أعمّ وأشمل تنتظم عدداً من اللهجات تتميّز الواحدة عن الأخرى بظواهرها اللغويّة، ولكنها تأتلف فيما بينها بظواهر لغويّة أخرى تيسّر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفَهْم ما قد يدور بينهم من حديث فَهْماً يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات(٨) فاللغة العربيّة الأم لغة ذات خصائص ومميزات أجملها عدد من المستشرقين في نقاط(٩) استنبطوها من الموازنة بين لهجاتها التي سمّوها كما قلنا (الساميّة) وهي في الحقيقة لهجات متفرعة من اللغة العربيّة الأم، ولا أدري لماذا لا يطلق عليها علماؤنا اسمها الحقيقي (اللغة العربيّة الأم) ويتركون تسميتها (الساميّة) أو (الجزريّة) أو(لغات العاربة) أو (اللغات العاربة) وقد آن الأوان لنقُولَ إنّ الموازنات التي أجراها المستشرقون بين اللهجات التي يسمّونها (الساميّة) أثبتت أنّها لهجات تفرعت من لغتها الأم

وهي اللغة العربيّة، ويؤيد ذلك احتفاظ لغة القرآن الكريم بكثير من الخصائص المشتركة بين اللهجات التي تفرعت منها، وقد ذهب المستشرق أولسهوزن في مقدمة كتابه عن العبريّة إلى "أنّ العربيّة هي أقرب لغات الساميّين إلى اللغة الساميّة القديمة، وأيد رأيه هذا بجملة أدلة ارتاح لها كثير من علماء الإفرنج "(١٠) ولا أشك في أنّ المراد باللغة الساميّة القديمة هي لغة العرب الذين كانوا يقطنون جزيرة العرب وكلّ الآراء التي تدعي خلاف ذلك لا تمتلك الدليل في حين أنّ هذا الرأي تسنده الدلائل التاريخيّة والتنقيبات الأثريّة والموازنات اللغويّة بين تلك اللهجات، وانطلاقاً من ذلك فالحديث عن اللهجات القديمة سيشمل كلّ اللهجات المتفرعة من اللغة العربيّة الأم.

وحين تطورت الدراسات اللغويّة عند العرب في القرن الثاني وما تلاه من القرون وقف علماء العرب من ظاهرة وجود لغة عربيّة فصحى ولهجات عربيّة تعيش معها في الجزيرة العربيّة موقفاً عقلانياً، يتفق مع أهدافهم الأساسة من دراسة اللغة، وفي مقدمتها وضع الأحكام والقواعد الدقيقة التي تحفظ اللغة وتصونها من اللحن والتغيير؛ لذا وضعوا المعايير التي تحدد مجالات السماع والقياس وقصروا السماع على القبائل الفصيحة التي لم تختلط بالأعاجم قال الفارابي (والذين عنهم نُقلت اللغة العربيّة وبهم أُقتُدي، وعنهم أُخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم قيس وتميم وأسد، فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتُّكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف، ثمّ هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يُؤخذ عن

غيرهم من سائر قبائلهم "(١١) فاللغات الفصيحة كلغة قريش وتميم وغيرهما كانت تعيش في مواطنها ولا ينقض بعضها بعضاً وكان العربي ينطق بلهجته وقد يسمع من الأخرى ويأخذ منها ألفاظاً قال الأصمعي "سمعت أبا عمرو يقول أفصح الناس سافلة قريش وعالية تميم، قال وكنّا نسمع أصحابنا يقولون: أفصح الناس تميم وقيس وأزد السراة وبنو عذرة "(١٢)، وأمّا اللغات التي تختلف في قلتها وكثرتها فقال عنها ابن جني" فأمّا أن تقلّ إحداهما جداً وتكثر الأخرى جداً فإنّك تأخذ بأوسعهما رواية، وأقواهما قياساً؛ ألا تراك لا تقول: مررت بَك ولا المال لِكَ ، قياساً على قول قضاعة: المال لِه ومررت بَه، ولا تقول أكرمتُكِش ولا (أكرمتكِسْ) قياساً على لغة من قال مررت بِكِش، وعجبت منكِسْ، حدّثنا أبو بكر محمد بن الحسن عن أبي العباس أحمد بن يحيى ثعلب قال: ارتفعت قريش في الفصاحة عن عنعنة تميم، وكشكشة ربيعة وكسكسة هوازن، وتضجّع قيس، وعجرفيّة ضبّة، وتلتلة بهراء"(١٣) فاللغة الفصيحة يؤخذ بها في وضع الأحكام وصياغة القواعد الصحيحة، أمّا اللغات الأخرى فيؤخذ بأوسعها رواية، وأقواها قياساً، ولم يهمل اللغويون تلك اللغات ولكن أخذوا بما هو فصيح منها، وأهملوا عيوبها وما لا يتفق مع كثرة وروده عن العرب، وكانت مهمتهم في تدوين أصول اللغة وقواعدها تملي عليهم التشدّد في طلب الفصاحة في اللغة. ولا أتفق مع من آخذ القدماء بمنهجهم الذي اتبعوه في أخذ اللغة، واختيار القبائل التي أخذوا عنها. فقد وصف بعضهم ذلك بقوله "إن اختيارهم للقبائل التي يأخذون عنها اللغة كان اختياراً ظالماً، فقد رفضوا

الأخذ بنطق قبائل عربية لقربها من الثغور أو الحدود أو لاختلاطها بأمم أخرى، ثمّ وضعوا للقبائل العربية ترتيبها في الأخذ عنها"(١٤) وفي ذلك تغافل عن الغاية الأساسة لمهمة جمع اللغة من أفواه العرب، التي تنحصر في انتقاء الفصيح من الكلام، ليكون القياس عليه صحيحاً، فاشترطوا الفصاحة في ما يأخذون للإبقاء على لغة القرآن. والمهم في هذا البحث أن نذكر حقيقة مهمة ذات علاقة ببحثنا هذا هي أنّ العرب كانوا في عصر ما قبل الإسلام وفي عصر النبوّة يتكلمون بلغة عربيّة فصيحة، ويكتبون بها أشعارهم، ويلقون خطبهم، ويتداولونها في منتدياتهم وأسواقهم، وكان لقبائل أخرى لهجات عربية تختلف عن اللغة الفصيحة في جوانب صوتية وفي عدد من الأبنية والعادات في نظم الكلام، ويذهب باحثون إلى رأي مقارب ربما تكوّنت أفكاره بأثر ما نعيشه اليوم من ازدواج بين اللغة الفصيحة واللهجات العاميّة، يلخّص الدكتور علي زوين هذا الازدواج قائلاً"ومن المرجح وجود ثنائية في الاستخدام اللغويّ، بمعنى وجود لغة فصيحة ذات سمات ومعايير متعارف عليها عند القبائل العربيّة، تستعمل لغة أدبيّة ولغة للتعامل بين شيوخ القبائل في علاقاتهم مع بعضهم، وفي أنديتهم، كما يستعملها أفراد القبائل في تجمعاتهم السنويّة، سواء أكانت تجمعات تجارية، ذات صفة أدبيّة كسوق عكاظ وغيرها، أم تجمعات دينيّة كموسم الحجّ... إلخ. ومن ثمّ نزل القرآن الكريم بهذه اللّغة. ووجدت لهجات أخرى محليّة تمثل اللهجات المختلفة بين القبائل، وتستخدم في الحياة اليوميّة بين الناس. وتختلف هذه اللهجات في مقدار قربها من الفصيحة المتعارف عليها أو بعدها

عنها" (١٥) والذي أراه أنّ الفصيحة لم تكن موجودة مع العاميّة في البيئة الواحدة كالقبيلة مثلاً فلا يكون لها مستويان من الكلام بل ثمة قبائل فصيحة يتكلم أفرادها كلّهم بلغة فصيحة، وقبائل أخرى اتّسمت لغاتها بسمات صوتيّة، وصرفيّة، ودلاليّة تختلف عن سمات القبائل الفصيحة. ولقد أولى اللغويّون اهتمامهم باللغات الفصيحة، وأمّا اللهجات الأخرى فلم يهملوها عند تدوين الظواهر الصوتيّة أو الصرفيّة أو النحويّة، ولكنهم عوّلوا على الكثير المطّرد من اللّغة الفصيحة، والإشارة إلى القليل أو النادر فقد روي عن أبي عمرو بن العلاء في حوار مع ابن نوفل حين سأله "أخبرني عمّا وضعتَ ممّا سمّيته عربيّة أيدخل فيها كلام العرب كلّه؟ فقال: لا، فقلت كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب وهم حجّة؟ قال أعمل على الأكثر وأسمّي ما خالفني لغات "(١٦)، وكانت لغة قريش هي اللّغة الفصيحة في جزيرة العرب قبل نزول القرآن الكريم، وقد كرّمها الله بنزول القرآن الكريم بها؛ لأنها اللهجة التي أخذت من اللهجات الأخرى أفصح ما فيها، وابتعدت عن عيوب تلك اللهجات النطقيّة قال ابن فارس " أجمع علماؤنا بكلام العرب والرواة لأشعارهم والعلماء بلغاتهم وأيامهم ومحالّهم أنّ قريشاً أفصح العرب ألسنة وأصفاهم لغة. وذلك أنّ الله جلّ ثناؤه اختارهم من جميع العرب واصطفاهم، واختار منهم نبيّ الرحمة محمداً -صلّى الله عليه وسلّم- فجعل قريشاً قطّان حرمه، وجيران بيته الحرام، وولاته فكانت وفود العرب من حجّاجها وغيرهم، يفدون إلى مكة للحج، ويتحاكمون إلى قريش في أمورهم. وكانت قريش تعلّمهم مناسكهم وتحكم بينهم. ولم تزل العرب

تعرف لقريش فضلها عليهم وتسمّيها (أهلَ الله) لأنهم الصريح من ولد إسماعيل -عليه السلام- لم تشبهم شائبة... وكانت قريش مع فصاحتها وحسن لغاتها ورقّة ألسنتها إذا أتتهم الوفود من العرب تخيّروا من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم، وأصفى كلامهم، فاجتمع ما تخيّروا من تلك اللغات إلى نحائزهم وسلائقهم التي طبعوا عليها فصاروا بذلك أفصح العرب"(١٧) أما اللهجات الأخرى فكان اللغويون حذرين مما يشوبها من عيوب نطقيّة في أصواتها وأبنيتها وطرائق نظمها وقد أفرد ابن جني أبواباً للحديث عن اللغات ومنها (باب في ترك الأخذ عن أهل المدر كما أخذ عن أهل الوبر) قال فيه "علّة امتناع ذلك ما عرض للغات الحاضرة وأهل المدر من الاختلال والفساد والخطل. ولو علم أنّ أهل مدينة باقون على فصاحتهم ولم يعترض شيء من الفساد للغتهم لوجب الأخذ عنهم كما يؤخذ عن أهل الوبر "(١٨) فالعلّة الأولى لحذر اللغويّين من الأخذ من عدد من القبائل، هو الاختلاط بالحاضرة التي تتسم لغتها عادة بالفساد. ووضع ابن جني في باب آخر معايير للأخذ من اللغات. وقسّم تلك اللغات إلى لغات متدانية متراسلة في الاستعمال والقياس وإلى لغات متباعدة فيهما، قال في باب اختلاف اللغات وكلّها حجة "اعلم أنّ سعة القياس تبيح لهم ذلك ولا تحظره عليهم... وليس لك أن تردّ إحدى اللغتين بصاحبتها؛ لأنها ليست أحق بذلك من رسيلتها، لكن غاية ما لك في ذلك، أن تتخيّر إحداهما فتقوّيها على أختها، وتعتقد أنّ أقوى القياسين أقبل لها، وأشدّ أنساً بها، فأمّا ردّ إحداهما بالأخرى فلا. أوَ لا ترى إلى قول النبيّ صلّى الله عليه وسلّم نزل

القرآن بسبع لغات كلّها كافٍ شافٍ" (١٩).

وكان للقراءات القرآنيّة أثر واضح في الاهتمام باللهجات؛ لأنّ القراءات حكت كثيراً من ظواهر اللهجات الأخرى "وقد تجلّى الهمز وطرحه أو إبداله حرف لين أو تسهيله في كثير من القراءات القرآنية المشهورة وغير المشهورة وكثير منه معزوّ إلى لهجات العرب، وهو موضوع ثري يستحقّ كتاباً مفرداً فمن ذلك قراءة أكثر القرّاء آية الإخلاص {ولم يكن له كفؤاً أحد} بهمز كلمة (كفؤاً). وقراءة حفص عن عاصم بن أبي النجود (١٢٧هـ) (كُفُواً) بإبدال الهمزة واواً، وأمّا الروايات الأخرى عن عاصم فبالهمز (٢٠). وجاء في البحر المحيط عن قوله تعإلى {إنّا أعطيناك الكوثر}" وقرأ الجمهور (أعطيناك) بالعين والحسن وطلحة وابن محيصن والزعفراني (أنطيناك) بالنون وهي قراءة مرويّة عن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم (٢١). وذكر ابن خالويه أنّ جناح بن حبيش قرأ (نستعين) بكسر النون (٢٢). وذكر أنّ النبيّ – صلى الله عليه وسلم– وعلياّ وعبد الله بن مسعود قرؤوا (يا مالِ ليقضِ علينا ربّك) في قوله تعإلى {يا مالك ليقضِ علينا ربّك} (الزخرف٧٧) (٢٣). وقد أوردت هذه الأمثلة للتمثيل فهي كثيرة يمكن استيفاؤها من كتب القراءات الشاذة كالمحتسب لابن جني ومختصر شواذ القراءات لابن خالويه المدوّن خطاً (مختصر شواذ القرآن) ومن عدد من التفاسير التي اهتمت بالقراءات، وأشهرها البحر المحيط ومجمع البيان. وفي ضوء ذلك لم يهمل علماء اللغة الظواهر اللغويّة في تلك اللغات بل أشاروا إلى كثير من عيوبها النطقية، بل أقروا بورودها في عدد من آيات القرآن الكريم، وهي في القرآن لا تعدّ عيباً بل تُعدّ ظاهرة ينبغي أن يقاس عليها، كموقفهم من قوله تعإلى

{وأسرّوا النجوى الذين ظلموا} (الأنبياء ٣) وقوله تعالى:{ثمّ عَمُوا وصمُّوا كثيرٌ منهم} (المائدة ٧١) واختلفوا في تفسير ظاهرة إلحاق الواو بالفعل قال سيبويه "واعلم أنّ مِن العرب مَن يقول: ضربُوني قومُك، وضرباني أخواك فشبّهوا هذا بالتاء التي يظهرونها في قالت فلانةٌ وكأنّهم أرادوا أن يجعلوا للجمع علامة كما جعلوا للمؤنث وهي قليلة"(٢٤) وهي ظاهرة لها شواهد كثيرة في الشعر العربي ومن ذلك قول الفرزدق :

ولكنْ دِيافيٌّ أبوه وأمُّه   بحَوْرَان يعصِرْنَ السليطَ أقاربُه(٢٥)

والغريب أنّ هذه الظاهرة شاعت في اللهجات العاميّة العربيّة في كثير من الدول العربيّة في زمننا هذا؛ ولذا نستطيع القول إن كثيراً من الظواهر التركيبيّة والصوتيّة والصرفيّة في القراءات القرآنيّة لها جذورها في اللهجات العربيّة، غير أنّ علماءنا القدامى آثروا أنْ تكون أفصح اللهجات ميدان رواياتهم وتقعيدهم، ووضع أحكامهم، أما اللهجات الأخرى فنظروا في عدد من ظواهرها ووصفوها بالضعيفة أو الشاذة أو أنّها لغيّات. وحاول عدد من العلماء استقصاء ما رأوه خارجاً عن القياس والاستعمال الصحيح، أو ما عدّوه لحناً في الكلام، وألّفوا في ذلك كتباً حين رأوا اللحن يكثر في كلام الناس من عرب وأعاجم، وجمعوا ما شاع في ألسنة الناس من كلام يخالف السنن العربيّة في نظم الكلام. وقد جرى تدوين لما حدث من تغيير في أبنية الفصحى على ألسنة العوام خاصة منذ القرن الثاني للهجرة، تجلّى فيما كتبه الكسائيّ (ت ١٨٩هـ) عن لحن العامة والكتب التي جاءت بعده وهي كتب عُرفت باسم كتب اللحن تارة، والفصيح تارة، أو إصلاح المنطق، أو

تثقيف اللّسان، أو تقويم اللّسان، وأورد الكسائيّ في كتابه ألفاظاً تدلّ على أنّ العامة في زمانه كانت تغيّر في بنى الألفاظ، وتولد في دلالاتها، وهذا يقودنا إلى تأكيد حقيقة هي أنّ ذكر مجموعة من الألفاظ التي حدث فيها تغيير أبعدها عن الفصاحة أو الصحة، لا يعني أنّها لهجة، تقابل لغة فصيحة؛ لأنّ اللحن بدأ يظهر منذ وقت مبكّر على السنة العرب، وغير العرب، بل يعني بحسب ما أراه إحساس العلماء باتّساع ظاهرة اللّحن في النطق والكتابة، بحدوث تلك التغييرات الصوتيّة، والصرفيّة، والتركيبيّة، والدلاليّة، لذا حشدوا تلك الألفاظ ودلّوا على وجوه اللحن فيها، وأمّا كتاب إصلاح المنطق لابن السِكّيت، فهو من الكتب المتميّزة في ذكر الصيغ وتعدد دلالاتها قال محققا الكتاب "وهذا الكتاب قد أراد ابن السكّيت به أن يعالج داءً كان قد استشرى في لغة العرب والمستعربة، وهو داء اللحن والخطأ في الكلام. فعمد إلى أن يؤلّف كتابه ويضمّنه أبواباً يمكن بها ضبط جمهرة من لغة العرب، وذلك بذكر الألفاظ المتّفقة في الوزن الواحد، مع اختلاف المعنى، أو المختلفة فيه مع اتفاق المعنى، وما فيه لغتان أو أكثر، وما يعلّ ويصحّ، وما يهمز وما لا يهمز، وما يشدّد، وما تغلط فيه العامة"(٢٦).

وخلاصة القول في هذا النمط من التأليف إنّ العلماء العرب لم يغفلوا ما طرأ على اللغة العربية الفصيحة من لحن وتغيير في الأبنية والأصوات، وحاولوا وقف هذا التيار من اللحن بوضع الكتب التي تذكر الصحيح في الاستعمال. وقد تطّور هذا الانحدار باستعمال اللحن في العصور المتأخرة حتى وصل الأمر إلى هذا الاتساع في استعمال الألفاظ غير الصحيحة فيما

نسمّيه اليوم باللهجات العاميّة التي سيكون البحث موجّها لتقليل مجالات استعمالها، وتضييق الفجوة في الاستعمال بينها وبين اللغة العربيّة الفصيحة.

اللهجات العاميّة المعاصرة:

ظلّت قضية اللهجات تعيش جنباً إلى جنب مع اللغة العربيّة الفصيحة حتى عصرنا هذا، إذ تستعمل الفصيحة في الكتابة، والتأليف، والدراسة والمخاطبات الرسميّة، وفي عدد من أنشطة وسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة والمقروءة وفي الخطاب الدينيّ والسياسيّ والثقافيّ، وتستعمل العاميّة في المخاطبات الشفويّة بين الناس، والتفاهم بين أفراد المجتمع في القضايا التجاريّة، وشؤون الحِرَف، والمهن المختلفة، وفي كثير من الأحيان يجري الحوار بها بين المثقفين، وحتى في أروقة الجامعة، وهذه الظاهرة ليست مقصورة على لغتنا وحدها، بل تعيش كثير من اللغات هذه الثنائيّة في الاستعمال؛ لذا توجّهت الدراسات اللغويّة المعاصرة، إلى بحث الازدواجيّة بين اللغتين الفصيحة والعاميّة منذ وقت مبكر من القرن العشرين، وكُتبت كثير من البحوث وألّفت كتب اختصت بدراسة الموضوع، ونستطيع تصنيف هذه الكتب والبحوث في ثلاثة اتجاهات:

الأول: يرى مؤلفو هذه الكتب أن نسْمُوَ باللهجات العاميّة إلى الفصيحة المستعملة في الكتابة ويعبّر أحدهم عن هذا الاتجاه بقوله "فنعمل بمختلف الوسائل التعليميّة وغيرها على أن يتكلم جميع الناس في البلاد العربيّة في جميع شؤونهم بالعربيّة الفصحى، أو نهذّب على الأقل (كذا) من لغتهم حتى تقرب من العربية الفصحى. وبذلك تتوحّد لغة الكتابة ولغة الحديث،

أو تكادان ونقضي على مظاهر العنت والشذوذ الناجمة عن اختلافهما، وتصبح العربيّة الفصحى لغة طبيعيّة، تنتقل من السلف إلى الخلف"(٢٧)

الثاني: يرى مؤلّفوها "أن نهبط بلغة الكتابة إلى لغة الحديث، فنستخدم العاميّة في الشؤون التي تستخدم فيها الآن العربيّة الفصحى، ونقضي بذلك على هذا التعدّد الشاذ في أداة التفاهم، ونسير على الطريق نفسها التي تسير عليها الأمم المتحضرة الأوربية"(٢٨).

الثالث: يرى الأستاذ طه الراوي، ويؤيّده في ذلك عدد من الباحثين ضرورة اختيار لغة وسطى للتفاهم يقول "والذي نراه ويراه كل عربي مخلص لقومه وتاريخه وللعلم والأدب، أنّه يجب الاعتصام باللغة المعربة في التدوين، والإذاعة، والنشر، وأن يتخذوا من اللغة الوسطى أداة للتفاهم بين أهل المعرفة من أبناء العروبة في مشارق الأرض ومغاربها؛ لأنّها اللغة الجامعة – على الوجه الذي أشرنا إليه آنفاً– فإنّ التفاهم بالمعرب من القول قد يعسر اليوم على جمهرة المتعلمين بَلْهَ مَنْ دونهم من أبناء هذه اللغة. فعلينا أن ننتفع باللغة الوسطى في سبل المشافهة، والمحادثة في حلقات الدرس، وفي مجالس المتعلمين الخاصة ومنتدياتها لقربها من أمّها المعربة، ولسهولة التفاهم بها بين البعيد والقريب من أبناء العرب"(٢٩)

وإذا أردنا تقويم هذه الاتجاهات الثلاثة لأصحاب المؤلفات والبحوث تقويماً علميّاً نجد أنفسنا بإزاء آراء ترمي إلى الحفاظ على العربيّة الفصيحة، ليبقى العربي ناطقاً بلغة أجداده، وهي لغة راقية في أنظمتها الدلاليّة والتعبيريّة، وربما تفوق كثيراً من اللغات الحيّة –إن لم أقل جُلّها– في دقتها

في التعبير عن القصد، وميلها إلى الاختزال والاقتصاد في الألفاظ والجمل، وقدرتها على إيصال الإشارات، والعلامات المعبّرة عن المعاني بما لا يلبس على المخاطب، بل تراعي المخاطَب، ومقاصد المتكلّم، وتسخّر المقام، والحال، والسياق لأداء المعاني، وهو ما يسعى إليه أصحاب الاتجاه الأول، وهو اتجاه سليم في مرماه وغاياته، لكنه يصطدم بواقع لغويّ ينبغي الاعتراف بوجوده، وهيمنته، على ألسنة الناس، في التفاهم بينهم في الأقطار العربيّة كلّها. ولابدّ من وضع الخطط المناسبة لتضييق الفجوة بين الفصيحة والعاميّة، وهذا هو الغرض الأساس لكتابة هذا البحث. ويكاد الاتجاه الثالث يقترب منه وهو اتجاه يمثّل حلاً مرحليّاً يمكن تحقيقه في حقبة زمنية تتيح الانتقال إلى ما يطمح الاتجاه الأول في تحقيقه في المجتمع العربيّ، ويقترب مما عرضه الأستاذ طه الراوي من حيث المغزى والهدف ما عرضه الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح من ضرورة إحياء المستوى المسترسل من الفصحى، كما سيمر بنا عند ذكر رأيه وكلا الرأيين يصب في اتجاه واحد

أمّا الاتجاه الثاني فهو اتجاه يحتمل في قراءة نوايا الداعين إليه احتمالين:

الأول حُسْن النوايا عند باحثين وجدوا ظاهرة الثنائية في اللغة تُصوّر بأوصاف مبالَغ فيها، فاندفعوا إلى إيجاد الحلول لها، لكنهم لم يوفّقوا في اتّباع المنهج التاريخيّ السليم لدراسة الظاهرة، بل نظروا إليها بحسب ما يجري في اللغات الأجنبية، فقالوا ما قالوا، مع أني مؤمن بأن هذا احتمال بعيد، لكونهم مثقفين يعرفون القصد من وراء ما ذهبوا إليه وادَّعوه، ويدركون ما ينجم عن دعواهم تلك.

الثاني: سوء النوايا والمقاصد عند الداعين إلى هجر العربيّة الفصيحة، لضعفها وعدم قدرتها على التعبير، الأمر الذي سبّب في ظنهم تخلّف الأمة في المجالات كافة، لذا دعوا إلى استعمال العاميّة في الكتابة والتأليف، فضلاً عن النطق بها، واعتماد الحروف اللاتينيّة في الكتابة، أو جعل لغة النطق لغة أجنبيّة وهي دعوات ترمي إلى قطع الصلة بين العربي وتراثه الفكري، وتفصله عن مصادر دينه، وأصول فكره الإسلاميّ، وتمنع الأحفاد من قراءة كتاب الله القرآن الكريم، الذي يؤرّق أعداء الدين لعظمته الفكريّة، والأسلوبيّة، وخصائصه المعجزة، كما ترمي إلى تقطيع أوصال الوطن العربي، بالقضاء على الرابطة الأساسيّة بين أبنائه، وهي اللغة العربيّة بتحويلها إلى لهجات معتمدة في النطق والتأليف والدراسة.

ولو دققنا النظر في أسماء الذين تبنّوا هذه الدعوات، لوجدنا أنّ كثيراً منهم لا يختصّ بدراسة اللغة، وهي ظاهرة ينبغي التأمّل فيها، فما الذي يدفع غير المختصّ إلى أن يخوض فيما لا شأن ولا علم له به؟ وهل نأخذ الحكمة ممّن هو جاهل؟. وأكثر هؤلاء غير المختصين من الأوربيين الذين لا يعرفون أسرار لغتنا، وكانوا يشغلون مناصب إداريّة في مصر وغيرها، وقد ذكرت كتب فقه اللغة أسماءهم ودعواهم المشبوهة وسأورد ذكر أسماء عدد منهم:

١ــ الكونت كرلودي لندبرج الأسوجي في تقريره الذي تلاه بمجمع اللغويّين في مدينة ليدن سنة ١٨٨٣

٢ــ اللورد دوفرين السياسيّ الإنكليزيّ في التقرير الذي رفعه إلى وزير خارجية إنكلترا بشأن لهجة مصر العاميّة

٣ـــ ولهلم سبيتا الألماني، أمين دار الكتب بالقاهرة سابقاً (توفي سنة ١٨٨٣) الذي مهّد لتحقيق مشروع كتابة اللهجة المصريّة، باستنباط حروف إفرنجيّة وتأليف كتاب ألماني في قواعد الصرف والاشتقاق التي تسير عليها اللهجة المصريّة (٣٠)

٤ ـــ كارل فوللرز الذي أصدر كتاباً عنوانه اللهجة العاميّة الحديثة في مصر سنة ١٨٩٠ (٣١)

٥ـــ وليم وليكوكس وهو مهندس الريّ الإنكليزي الذي دعا إلى التخلّي عن اللغة الفصحى واستخدام اللهجة العاميّة في الكتابة الأدبيّة في كلمة ألقاها في نادي الأزبكيّة في القاهرة في عام ١٨٩٣مذكّراً فيها أنّ الفصحى سبب في تخلّف المصريّين عن الابتكار والاختراع (٣٢)

٦ـــ سلدن ويلمور القاضي الإنكليزي الذي ألّف كتاباً سنة ١٩٠١سمّاه العربيّة المحكيّة في مصر دعا فيه إلى الاقتصار على العاميّة أداة للكتابة والحديث، ودعا إلى اتخاذ الحروف اللاتينية في الكتابة العربية، واتخاذ اللاتينية لغة أدبية(٣٣).

٧ -كارل كرمباخر الذي أصدر في عام ١٩٠٢كتاباً عن اليونانيّة المكتوبة في عصره دعا اليونان فيه والعرب إلى استعمال العاميّة (٣٤)

ويلاحظ أن هؤلاء الدعاة إلى هجر العربية الفصحى، في الكتابة، والتأليف هم من البعثات السياسيّة للدول الأوربية، أو من البعثات التبشيريّة التي نشطت في تلك الحقبة، أو ممّن كانت لهم مرامٍ خفيّة من اليهود وغيرهم؛ لأنّ هذه الدعوات لم تنطلق من علماء درسوا اللغة العربيّة وعرفوا أسرارها، وعظمة قدرتها على التعبير عن

أي معنى أو قصد، بل كانت دعوات ممّن لا يُحسن نطقها أو الكتابة بها. وقد تبعهم عدد من الكتاب المصريّين واللبنانيّين والسوريّين ومنهم: يعقوب صروف صاحب مجلة المقتطف، واسكندر معلوف وهو سوري رحل إلى مصر، وأحمد لطفي السيد، والأب مارون غصن، وأنيس فريحة الذي أصدر كتابه الشهير (نحو عربيّة ميّسرة)، وسلامة موسى، ولويس عوض في كتابه مقدمة في فقه اللغة العربيّة، ومحمد تيمور، ومحمود تيمور وغيرهم. (٣٥) وهم لا يختلفون في دعواهم عن الأجانب الذين ذكرنا أسماء عدد منهم، وذلك بتأكيدهم على ضرورة الكتابة باللهجات العاميّة أو باللغة الإنكليزيّة، وهجر اللغة العربيّة الفصيحة لما فيها من صعوبة في الإعراب، وحركات الأبنية المعقّدة، ولكون العربيّة سبب التخلّف العربي؛ لأنها تعيق العرب من التقدم واللحاق بالركب الحضاري وضرورة إبدال الحروف العربيّة بالحروف اللاتينيّة وغير ذلك من المزاعم الباطلة المكشوفة مقاصدها.

وأول ما يلاحظ من استعراض أسماء أصحاب هذه الدعوات أنّ أكثرهم من غير المسلمين، ومن المشبعين بثقافة أدبيّة غربيّة، ولم يطّلعوا على منجزات العقل العربيّ في ميادين اللغة والأدب فضلاً عن النوايا السيئة التي كانوا يبطنونها فيما يدعون إليه.

كما يلاحظ أنّ وعي المثقفين العرب قد فوّت عليهم ما كانوا يطمحون إلى تحقيقه، وذهبت أكثر تلك الدعوات أدراج الرياح ولم يتحقق منها أي شيء، غير أنّ بعضها مازال كالجمر تحت الرماد نخشى أن يجد من يعيد استعاره من جديد.

المبحث الثاني: أثر اللسانيّات المعاصرة في المشكلة:

كانت أوربا في القرون التي سبقت القرن التاسع عشر تعيش في جدب فكريّ وكانت الدراسات اللغويّة سطحيّة تنحصر في أنحاء شكليّة تدرس نصوصاً مكتوبة غير أنّ القرن العشرين حمل منذ بَدئه رياح التغيير بعد انتشار أفكار ديسوسير التي جاءت على أعتاب الدراسات التاريخية والمقارنة. وأهم ما دعا إليه ديسوسير هو دراسة اللغة المنطوقة، بعد أن كانت الدراسات الأوربيّة تضع القواعد في ضوء النصوص المكتوبة، ودعا إلى وصف اللغة المنطوقة في مستويات الصوت والصرف والنحو والدلالة. قال الدكتور محمود فهمي حجازي "يتناول علم اللغة الوصفيّ بالدراسة العلميّة لغة واحدة، أو لهجة واحدة، في زمن بعينه؛ ومكان بعينه، ومعنى هذا أنّ علم اللغة الوصفيّ يبحث المستوى اللغويّ الواحد من جوانبه الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والمعجميّة ... وبذلك بدأ الباحثون في تطوير مناهج البحث لتحليل البنية اللغويّة وزاد اهتمام الباحثين بالمنهج الوصفي في الولايات المتحدة بعد الحرب العالميّة الثانية، وأصبح المنهج الوصفيّ المنهج السائد في السنوات الماضية، عند أكثر المشتغلين بعلم اللغة الحديث في كل أنحاء العالم "(٣٦) ولو تأملنا في هذا المنهج لوجدنا أنه جرى على نحو ما كان علماء العربيّة ينتهجون في وضعهم للنحو العربي منذ منتصف القرن الأول للهجرة، حين بدأ أبو الأسود الدؤليّ بنَقْط القرآن نَقْط إعراب، وما اتّبعه علماؤنا في جمع المادة اللغويّة من مناطق عُرفت بالفصاحة في الجزيرة العربيّة، وما بذلوه من جهد لاستقراء تلك المواد اللغويّة، واستنباط الأحكام

منها، لا يختلف عمّا ينتهجه الواصفون في العصر الحديث. ولسنا بصدد الموازنة بين المنهج العربيّ والمنهج الوصفيّ، فقد أوضحت رأيي في ذلك في أكثر من مقالة وبحث؛ لأني أعتقد أنّ المنهج العربي منهج ابتكره العلماء العرب له خصائصه ومميزاته. وفيه جوانب من المنهج الذي يسمى اليوم (الوصفيّ) وفيه جوانب أخرى لا علاقة لها بالمنهج الوصفيّ كالمعياريّة، والتكامل بين المستويات، والجمع بين الكليّات والجزئيّات، لذا ينبغي أن يكفّ مَن يؤاخذ المنهج العربيّ بما ليس فيه من المنهج الوصفيّ المعاصر، عن مؤاخذة علماء العرب بما لم يكن لهم به شأن. وقد بيّنت آرائي في هذه القضية فيما كتبته عن منهجنا ومناهج الآخرين (٣٧) لكن الذي يهمّنا هنا هو أنّ الباحثين العرب الذين درسوا في الجامعات الأوربيّة والأمريكيّة، ممّن لم يكن لهم اطّلاع واسع على أسرار لغتنا، ومعرفة بخصائصها، أخذوا المناهج الحديثة كما هي من غير تمحيص وفحص لما يدرسون، لانبهارهم بها. فجاءت مواقفهم في كثير من القضايا غير دقيقة ولا صائبة ومنها موقفهم من وصف العاميّة ووضع القواعد لها، قال أحد اللسانيّين المعاصرين" وما أن عرف الاتجاه الوصفي طريقه إلى الثقافة العربيّة حتى انبهر العديد من اللغويّين العرب بالإنجازات التي حققتها الوصفيّة في الغرب، فكان ذلك حافزاً على تطبيق هذا المنهج على اللغة العربيّة، ويمكن أن نميّز في هذا التطبيق بين مرحلتين: مرحلة أولى، تركّز فيها الاهتمام على التعريف بالمبادئ والأفكار اللسانيّة الجديدة على نحو ما نجد عند إبراهيم أنيس ومحمود السعران وتمام حسان، ومرحلة ثانية تميّزت بمحاولة بعض الوصفيّين

الدفاع عن الفكر اللسانيّ الحديث، والكشف عن إيجابياته نظرياً ومنهجيّاً والمقارنة (كذا) بينه وبين الفكر اللغويّ العربيّ القديم"(٣٨) ولا ننكر أنّ التعريف بالفكر اللسانيّ الحديث غاية منشودة نسعى جميعاً لتحقيقها، وذلك للاستفادة من معطيات الفكر اللسانيّ في تطوير مناهجنا اللغويّة، وزيادة المنطلقات العربيّة في البحث اللسانيّ؛ منطلقات جديدة يعمّق بعضها صحة منطلقاتنا الموروثة، ويزيد بعضها الآخر مسارات الفكر اللغويّ مسارات جديدة، تجعلنا نعيد النظر في عدد من المسلّمات التي كنا نأخذ بها، ومنها ما ورثناه في النحو العربي من التزام بالعامل وتطبيقاته في كثير من القضايا النحويّة، فوجد الميّسرون في ضوء المنهج الوصفيّ أنه غير مُلزم،ومنها الاهتمام بالتعليل والتأويل،اللذين عدّهما الوصفيون معايير يستبعدها المنهج الوصفي، وغير ذلك من القضايا التي تنبّه العلماء على أنها تُثقل الفكر النحويّ وتعقّده. ولكنّ ذلك لا يبيح لنا التسليم بكل معطيات الفكر اللسانيّ الحديث، بل ينبغي أن نُغربل هذا الفكر، وننتقي منه ما ينفعنا، أمّا ما يسيء إلى تراثنا فلابدّ من أن نقف حذرين منه، ونرفض كل الدعوات والآراء التي تكيل التهم للمنهج العربي القديم، من غير مسوّغ، لتنفذ إلى تحقيق مآرب أخرى غير لغويّة، وهذا ما حفّزني على كتابة هذا المبحث لبيان بطلان تلك الدعوات وكشف أهدافها المشبوهة، ولتوضيح ذلك أذكر التهم التي كالها عدد من الباحثين المحدثين للنيل من منهج العلماء العرب، ليكون لهم غطاءً للجهر بدعواتهم المشبوهة لهجر العربيّة الفصيحة، قال الدكتور تمام حسان في أولى مراحله في التأليف "إنّ تاريخ دراسة اللغة العربيّة ليعرض

علينا في بدايته (كذا) محاولة جديدة لإنشاء منهج وصفيّ في دراسة اللغة يقوم على جمع اللغة وروايتها، ثمّ ملاحظة المادة المجموعة واستقرائها، والخروج بعد ذلك بنتائج لها طبيعة الوصف اللغويّ السليم، ولكنّ بعض الأخطاء المنهجيّة في طريقتهم لم تمكنهم من الخلاص من النقد"(٣٩) وهذه الأخطاء المنهجية التي يشير إليها تمام حسان ليست أخطاءً، والنقد الذي تصور أنّ العلماء العرب لم تمكنهم طريقتهم من الخلاص منه؛ هو نقد لا أساس له من الصحة، إذا عدنا إلى ما ذكرناه عن المنهج العربيّ، ووصفنا إياه أنه ليس منهجاً وصفياً على نحو ما ذكر المحدثون، بل هو منهج رائد له خصائص قد تكون الوصفيّة واحدة منها، فهو منهج قائم برأسه له خصوصيته، وإذا ما استفاد منه الغربيّون في العصر الحديث وطوّروه ليخرج منهجاً وصفياً جديداً، فليس العيب عيب من هدى إلى فكرة الوصف، وهم العرب الذين كان لهم فضل الريادة في هذا الميدان، بل العيب عيب من ألبس منهج العرب ثوب الوصفية الحديثة ليؤاخذهم بما لم يكن عندهم من مقتضيات المنهج الوصفي الحديث. ويلخص الدكتور تمام حسان هذه الأخطاء المزعومة قائلاً "غير أنّ نحاة العرب في العصر الأول وفيهم سيبويه يقعون في مخالفات منهجية من ناحيتين:

١-فهم أولاً يشملون بدراستهم مراحل متعاقبة من تاريخ اللغة العربية تبدأ من حوالي مائة وخمسين عاماً قبل الإسلام وتنتهي بانتهاء ما يسمونه عصر الاحتجاج، أي أنهم يشملون ما يقرب من ثلاثة قرون من تاريخ لغة العرب، وتلك حقبة لا يمكن أن تظلّ اللغة فيها ثابتة على حالها، وإنّما

المعقول أن تكون اللغة قد تطوّرت فيها من نواحي البنية والنطق

٢ـــ ثم هم يعمدون ثانياً إلى لهجات متعددة من نفس اللغة (كذا) فيخلطون بينها ويحاولون إيجاد نحو عام لها جميعاً "(٤٠) ثم يورد د تمام حسان النصّ المنسوب إلى الفارابي الذي مرّت الإشارة إليه في المبحث الأول عن القبائل التي اقتصر اللغويون على الأخذ منها دون القبائل الأخرى. وزاد عبده الراجحي على هذه المآخذ أموراً نذكر منها:

١ـــ إنّ النحو العربي قد تأثر بالمنطق الأرسطي منذ مراحله الأولى، وأنّ هذا التأثر صار طاغياً في القرون المتأخرة. وقد أدى ذلك إلى أن يكون النحو العربي صورياً وليس واقعياً ومن ثم اهتم بالتعليل والتقدير والتأويل و لم يركز درسه على الاستعمال اللغوي كما هو.

٢ـــ إنّ النحو العربي لم يقعّد للعربيّة كما يتحدّثه أصحابها، وإنّما لعربيّة مخصوصة تتمثل في مستوى من الكلام هو في الأغلب شعر أو أمثال أو نص قرآني، أي أنّه لم يوسّع درسه ليشمل اللغة التي يستعملها الناس في شؤون الحياة، وإنّما قصره على اللغة الأدبية...وقصْر الدرس على هذا المستوى من اللغة أفضى به إلى وضع قواعد العربيّة على أساس من النصوص المختارة مما أبعدهم عن الاستعمال الشائع في هذه اللغة، و لم يكن مناص من أن يواجهوا نصوصاً من هذا المستوى الأدبي تخالف ما وضعوه من قواعد فاضطروا إلى اللجوء إلى التأويل والتقدير واعتساف التفسير.

٣ـــ إنّ النحو العربي لم يميّز حدوداً واضحة لمستويات التحليل اللغويّ إنّما اختلطت في هذه المستويات اختلاطاً شديداً (٤١).

ولا أجد بي حاجة إلى الرد على هذه المزاعم لأني أوضحت رأيي فيها في أكثر من بحث (٤٢) غير أني أرى من المناسب أن أذكر بأنّ ما ذكره الراجحي من تأثر المنهج العربي بالمنطق الأرسطي في مراحله الأولى خطأ لا يغتفر وقد بيّنت الحجج القطعيّة لإثبات خطل هذا الرأي.(٤٣) وأودّ الإشارة إلى أنّ عدداً من هؤلاء الباحثين أرادوا مخاطبة غير المختّصين وغير المحقّقين في اللغة، ليداعبوا مشاعرهم، ويستهووا قلوبهم، ويغروهم للتصديق بما يدعون إليه، قبل البدء بما يرومون تحقيقه في اللغة العربية، جرياً وراء أهواء عدد من المستشرقين من ذوي المآرب الخاصة، وليس كل المستشرقين لأنّ فيهم المنصفين، قال تمام حسان " تبدو الحاجة ملحّة في أيامنا هذه إلى بناء الدراسات اللغويّة على منهج له فلسفته وتجاربه، إرضاءً للروح العلميّة الخالصة من جهة، وتوفيراً لجهود عشاق اللغة من جهة أخرى، فقارئ اللغة العربيّة يجد نفسه أمام أمشاج من الأفكار، غير المتناسبة يأتي بعضها من المنطق، والبعض الآخر من الميتافيزيقيا، وبعض ثالث من الأساطير، ورابع من الدين وهلمّ جرّا ومن هنا كانت الرغبة ملحة إلى تخليص منهج اللغة من هذه العدوى، حتى يسلم لقارئ اللغة نصّ في اللغة، واللغة فحسب (كذا) غير معتمد على أسس من خارجها."(٤٤) وكل ما ذكره تمام حسان في نصه هذا فيه نظر، فالدرس النحويّ العربيّ ليس فيه من المنطق الأرسطيّ شيء في مراحله الأولى؛ لأن أول من ترجم المنطق إلى العربية هو حنين بن إسحاق، وقد ولِد بعد وفاة الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٥هـ) بعدد من السنين، والمعروف أنّ النحو بلغ في أيام الخليل أوج اكتماله، كما نراه في كتاب

سيبويه، وكلّ ما جاء بعده شروح وزيادة تعليلات وعوامل ومصطلحات. فمن أين جاء المنطق إلى النحو العربي ليكون منهجه متأثراً به؟ وأمّا الميتافيزيقيا -وهو مصطلح أعجميّ تمنّيت لو أنه ذكره بلفظ عربيّ - ويريد به ما بعد الطبيعة- فهو ادعاء لا يستند إلى أساس علميّ؛ لأنّ النحو ولِد من رحم اللغة التي كان ينطق بها العرب. وإذا كان ثمة أثر أثّر في المنهج العربي، فلا يعدو أن يكون من الفقه، أو التفسير، أو علم الكلام، في مراحل متأخرة من نشأته وهي مناهج عربية إسلاميّة، وأما الأساطير فإنّ ذكرها أمر يدعو إلى السخرية؛ لأنّها كلمة وردت في سياق حديث ذكره بروكلمان، وردّده أحمد أمين فسماها خرافة وشوقي ضيف الذي قال إنها من عبث الرواة والوضّاعين، وغيرهما من الكتّاب المصريّين في وصفهم لنقط القرآن نقط إعراب الذي أحدثه أبو الأسود الدؤلي، وربطه بما عند الهنود أو السريان بأنّه خرافة (٤٥)

وأما ادعاء تمام حسان الثالث بتأثر المنهج العربي بالدين فهو أمر يفتخر النحو العربي به؛ لأنّ النحو وُلِد من تحليل نصوص القرآن الكريم، وانبثق من التفكير في جمله ومفرداته، ومحاولة فهمه وشرح مضامينه، وليت النحو ظل ملتزماً بالمنهج الأول الذي اتبعه العلماء بهدي من القرآن الكريم، فالقارئ العربي لا يجد نفسه أمام ما تخيّلها تمام حسان من أمشاج، ولكنها تُهَمٌ كَالَهَا هو وغيره للمنهج العربي، فوصفوه بالمعيارية وكأنها تهمة مشينة، لا حاجة اقتضاها التعليم في ذلك الوقت، واتهموا المنهج العربي بالفساد كما قال كمال يشر "ما يقود القارئ في النهاية إلى الوقوف على معالم البحث

اللغويّ في صورته الحاضرة تلك الصورة التي تعرف بالموضوعية والتخلص من تلك المتاهات الفلسفية ... التي أفسدت الدرس اللغويّ التقليديّ "(٤٦) وهم بذلك يفترضون أنّ المنهج العربيّ وصفيّ، لذا ينبغي تخليصه من العيوب التي وصموه بها، في ضوء معرفتهم المنهج الوصفيّ الحديث، وذلك هو المدخل إلى ما سمّوه ضرورة (إعادة وصف اللغة العربيّة) من جديد على نحو(إعادة الوصف) التي تجري في الدول الأوربيّة وأمريكا بين آونة وأخرى، وذلك للتخلّص من العيوب التي زعموا أنّ العلماء العرب القدماء ألحقوها بالمنهج العربيّ، واعتقادهم أنّ المنهج العربيّ لولا تلك العيوب لكان منهجاً وصفياً معاصراً، وذلك خلل كبير في الموازنة بين المنهج العربيّ، والمنهج الوصفيّ التجريبيّ الحديث، الذي تخطاه علماء اللغة في الغرب إلى غيره، بإيجاد مناهج جديدة طوّرت المنهج الوصفي في النصف لثاني من القرن العشرين، وأوائل القرن الحادي والعشرين. ممّا يثبت خطل آراء الذين آخذوا المنهج العربي، ولكن أصحاب النوايا السيئة ظلّوا متمسكين بتلك المقولات التي ثبت بطلانها، وما فتئ عدد من الباحثين يدّعون أنّ اللغة العربيّة لم تعد صالحة للاستعمال في العصر الحدي، لعدم قدرتها على مواكبة روح العصر؛ ويتمسكون بالدعوات التي ظهرت في أوربا، وانتقلت إلى عدد من البلدان العربيّة، والتي ترتدي لباساً معاصراً يلقى القبول من لدن الباحثين الذين لم يتعمقوا في دراسة اللغة العربية، ولم يعرفوا الأغراض التي تكمن وراء تلك الدعوات، التي يدّعي مروّجوها وجود الأخطاء التي وقع فيها علماء العربية الأوائل في المنهج الذي اتبعوه، ولكون العربية الموصوفة سابقاً لم تعد صالحة

للاستعمال -بحسب زعمهم- نظراً لكون العربي ينطق في التعبير عن حاجاته اليوميّة بلهجات عاميّة، تدور على ألسنة الناس بمختلف مستوياتهم الثقافيّة والعلميّة ممّا يجعل القواعد والأحكام النحويّة التي يتعلّمها المثقف عن طريق الدراسة؛ لا التعلم من الأهل والمجتمع، تتعارض مع ما ينطق به، لذا تغدو تلك القواعد والأحكام في نظرهم معزولة، لا تجد لها ميداناً للتطبيق، مما يستدعي إعادة وصف اللغة العربيّة من جديد. وهذا النمط من إعادة الوصف بدأ برسائل جامعيّة وأطاريح لطلبة الدراسات العليا العرب الذين درسوا في أوربا، فقد كان عنوان رسالة تمام حسان في الماجستير (وصف لهجة الكرنك) وكان عنوان أطروحته في الدكتوراه (وصف لهجة عدن) وتبنّت كليّات في جامعة القاهرة، وجامعات عربيّة أخرى، مشاريع مماثلة في وصف لهجات مدن مصريّة ومدن عربيّة كثيرة.

فالدكتور محمد المدلاوي يقول عن تجربته في وصف اللغات "إنّه يتعين على البحوث اللسانيّة العربيّة إن هي أرادت مسايرة الركب أن تتجاوز العقليّة النرجسيّة المتمثلة في التسليم المجانيّ بأنّ البحث اللسانيّ باللغة العربيّة لا يمكن أن ينصب، وإلى الأبد، إلاّ على اللغة العربيّة ذاتها (كذا) إنّ تطوير الآلة الواصفة لهذه اللغة، والرفع من قدراتها التصويريّة والمفاهيميّة الاصطلاحيّة والصياغيّة، أمور لا يمكن أن تحصل، كما هو شأن بقية اللّغات، إلا بانفتاح هذه اللغة، وبجرأتها على تناول لغات أخرى قريبة أو بعيدة بالدرس والوصف"(٤٧) ثم يذكر الرسائل والأطاريح التي أشرف عليها "أسس التركيب الحصريّ في الأمازيغيّة أو في العربيّة المغربيّة الدارجة، أو أسس تحرك العناصر المرتبطة في الأمازيغيّة أو قواعد

النبر في العربية الحسانيّة أو في العربيّة القاهريّة "(٤٨). وقد نشر الدكتور تمام حسان مقالة شارك بها في أشغال ندوة الألسنيات في تونس المنشورة وقائعها في كراسها رقم ٤ لسنة ١٩٧٨ وكان عنوان مقالته (إعادة وصف اللغة العربية ألسنيّاً) (٤٩).

إنّ هذه الدعوات إلى إعادة وصف العربيّة التي دعا إليها عدد من الألسنيّين، تعني سماع مجموعة من المواطنين العرب من فئات مختلفة، وجمع أقوالهم، واستقرائها، وتصنيفها، واستنباط الأحكام الصوتيّة، والصرفيّة، والنحويّة، والدلاليّة منها، بغية وضعها في أطلس لغويّ على نحو ما هو معمول به في المدن الأوربيّة. ولاشكّ في أن المراد باللّغة التي تخضع للوصف هي اللّغة التي تنطق بها عامة الناس، من مثقّفين، وحرفيّين، وعاملين في الصناعة والتجارة، وحقوقيّين، وأطباء، وعسكريّين، وغيرهم من فئات المجتمع، وهم ينطقون بلهجات عاميّة، تختلف باختلاف المدن التي يجري فيها الوصف. وفي ضوء ذلك سيكون لكل مدينة أطلس لغويّ يحوي نتائج الوصف من غير تدخل الواصف فيما يصف، بحسب المستويات المعروفة، وبعد مدة من الزمن يُعاد الوصف، ويجري ما جرى في الوصف الأول، لتبيين التغييرات التي تحدث في كل مستوى من المستويات الأربعة، وهكذا يتكرر الوصف لمتابعة التغييرات التي تحدث، ويقف أغلب علماء اللغة المنصفين في العصر الحديث من وصف اللهجات العربيّة العاميّة، بغية تقعيدها، ووضع الأحكام لها في المستويات الأربعة، موقفاً رافضاً، وأعتقد أنّ الأسباب التي تدعونا إلى رفض مثل هذه الدعوات هي:

١ــ إنّ اللغة العربيّة هي لغة القرآن الكريم، وبها كُتِب الفقه الإسلامي، والحديث النبويّ، وتفاسير القرآن الكريم، كما كُتِب بها الشعر العربي بكل فنونه، وكُتِبت بها خطب خلفاء المسلمين وولاتهم، وهي لغة حية مازالت أداة الحديث في كثير من المحافل، والمعاملات، وتُكتَب بها القوانين والعقود، وهي لغة مفهومة ومتداولة بين أبناء الوطن العربي، وإنّ هجرانها يعني ضياع كل هذا التراث والقيم والروابط الروحية والقومية.

٢- إنّ إعادة وصف العاميّة يعني وضع قواعد لها، ولما كانت هذه العاميّات يتجاوز عددها عدد المدن الكبيرة في أنحاء الوطن العربي؛ لذا ستكون القواعد والأحكام مختلفة باختلاف عدد المدن تلك. الأمر الذي يجعلنا نتخبط في القواعد التي لا حصر لها في القضية الواحدة.

٣- إنّ اللهجات العاميّة تتغير بمرور الزمن لعدم انضباطها بقوانين معيّنَة تحكم تطوّرها، وهي لهجات منفلتة يتحكّم فيها الدخيل الأعجمي، وما يُدخله الأفراد من تغييرات في الأبنية والدلالات والنظم، وهذا التغير يجعل القواعد والأحكام تتغيّر بسرعة لا يمكن ملاحقتها بالتقعيد والتدوين.

٤- إنّ التغييرات تجعل اللهجة تختلف من حقبة إلى أخرى، وتبتعد عن اللهجات القريبة منها أو البعيدة مما يعني أنّ الناطقين باللهجة قد يبلغون في مرحلة ما، حداً لا يفهمون فيها لهجة المنطقة الأخرى، ممّا يخلق القطيعة والتباعد بين أبناء البلد الواحد فلا يفهم بعضهم بعضاً، وينقطع الفرد عن تراثه ودينه؛ لأنه لا يفهم نصوصه كما يحدث الآن للناطقين بالإنكليزية فهم لا يفهمون لغة شكسبير؛ لأنها صارت قديمة.

٥- لا تمتلك العاميّة ما في العربيّة الفصحى من كثرة ألفاظ، وقدرة على التعبير عن المعاني التي تولّدت بسبب الحاجات الكثيرة التي تطلّبتها المراحل الطويلة من تاريخ اللغة، فهي وعاء معبّر عن ثقافة الأمة وعلومها، وتاريخها، ومبتكرات حضارتها، وعلوم القرآن والحديث والتفسير والشعر العربي، كما تعبّر عن أنماط حياة الناس في بداوتهم وحضارتهم، فهي تحمل إرث الأمة الإسلاميّة على امتداد تطوّرها ورقيّها، ولا يمكن للعاميّة أن تعبر عن ذلك، بل سنفقد كل ذلك التراث؛ لكون العاميّة لغة لا تحمل إرثاً حضارياً.

٦ـــ العاميّة لفق من بقايا عربيّة فصيحة بأبنية محرّفة معدولة، وألفاظ أعجميّة دخيلة، وألفاظ موضوعة للتعبير عن حاجات يوميّة، تتغيّر بتغيّر نوع الحاجات، ولا ينتظمها قانون ثابت ولا قواعد مستقرّة إلاّ ما اكتسبته من اللغة العربيّة الفصيحة.

ومما تقدم نجد أن الدعوة إلى وصف العاميّة، وكتابة قواعدها وقوانين نظمها دعوة مشبوهة تسعى إلى القضاء على أرقى لغة تمتلك من وسائل النمو والتطور والاتّساع ما ليس لغيرها، ولها القدرة على الاختزال في الألفاظ، والاتساع في المعاني، ما يندر وجوده في سواها، وهذه الدعوة تقف وراءها جهات أجنبية، تعمل على قطع المسلمين عن تراثهم الإسلاميّ، وتجعلهم في منأى عن آخر كتاب سماويّ هو القرآن الكريم، وأضخم تراث فكريّ، يتجسّد في الحديث النبوي الشريف، وما خلّفه لنا أجدادنا من عطاء حضاريّ، يبعث فينا روح الإبداع والابتكار والتطور؛ وذلك لأن أهم غايات وضع قواعد اللهجات العاميّة، هو صرف العرب عن لغة موحّدة إلى

لهجات كثيرة، لا حصر لها، وفضلاً عن ذلك يحقّق أهدافاً سياسيّة تسعى تلك الجهات إلى تحقيقها، وهي قطع أهم أواصر التواصل بين العرب، بهجر اللغة العربية الواحدة، ورُبّ قائل يقول إنّ العاميّة موجودة في الواقع شئنا أم أبينا، وإنّ الناس ينطقون بالعاميّة، ولا ينطقون بالعربيّة الفصحى إلا قليلاً، فما الذي تغيّره دعوة إعادة الوصف في تلك الحقيقة الملموسة؟ والجواب عن ذلك هو أنّ الدعوة إلى إعادة الوصف تسعى إلى تقنين اللهجات، ووضع أحكام وقواعد لها؛ وإن كانت واهية، لكنها قد تصل مرحلة تكون هي مادة الدرس لناشئتنا وطلبتنا وأساتذتنا، كما دعا إلى ذلك عدد كبير ممّن ورد ذكرهم، وبذلك تُهْمَل قواعد اللغة العربيّة الفصيحة، وتُلغى دراسة نصوصها، فتحصل القطيعة بين العربيّ وتراثه، أمّا بقاء العاميّة من غير وصف وتقعيد؛ فسوف يتيح الفرص لأبناء الأمة الغيارى، لمعالجة أسباب الابتعاد عن عربيّتهم الفصيحة. وهو أمر ممكن لو شئنا تحقيقه، وسوف يتمكّن أبناء الأمة من تضييق روافد العاميّة في التعليم والتخاطب على نحو ما سنعرضه في المبحث الثالث.

ولقد نبّه أكثر علماء العربيّة على خطورة إعادة وصف العربية، والدعوة إلى استعمالها في الكتابة والتأليف، فضلاً عن النطق به ومن الأوائل الذين نبهوا على خطورة استعمال العامية الدكتور طه حسين قال: "أحبّ أن ألفت نظر أدبائنا الذين يطالبون بالالتجاء إلى اللهجات العاميّة إلى شيء خطير ما أرى أنّهم فكّروا فيه فأحسنوا التفكير، هو أنّ العالم العربي الآن، وكثيراً من أهل العالم الشرقي كلّه، يفهم العربيّة الفصحى، ويتخذها وسيلة

للتعبير عن ذات نفسه، وللتواصل الصحيح القويّ بين أقطاره المتباعدة، فلْنَحذر أن نشجّع الكتابة باللهجات، فيُمعن كلّ قطر في لهجته، وتمعن هذه اللهجات العاميّة في التباعد والتدابر، ويأتي يوم يحتاج فيه المصريّ إلى أن يترجم إلى لهجته كتب السوريّين، واللبنانيّين، والعراقيّين، ويحتاج أهل سورية، ولبنان، والعراق، إلى مثل ما يحتاج إليه المصريّون، من ترجمة الكتب المصريّة إلى لهجاتهم كما يترجم الفرنسيّون عن الإيطاليّين والإسبانيّين، وكما يترجم هؤلاء عن الفرنسيّين. ولنسأل أنفسنا آخر الأمر: أيّهما خير أن تكون للعالم العربيّ كلّه لغة واحدة هي اللغة الفصحى، يفهمها أهل مراكش كما يفهمها أهل العراق، أم تكون لهذا العالم لغات بعدد الأقطار التي تتألف منها، وأن يترجم بعض عن بعض؟ أمّا أنا فأوثر وحدة اللغة هذه فهي خليقة بأن يجاهد في سبيلها المؤمنون بها، وبأن يضحّوا في سبيلها بكل ما يملكون"(٥٠).

والغريب بعد كل الضجة التي افتعلها تمام حسان، وإبراهيم أنيس، وأنيس فريحة، ويعقوب صروف، واسكندر معلوف، وسلامة موسى، ولويس عوض ومحمد تيمور، ومحمود تيمور، وأحمد السيّد وغيرهم، بما ردّدوه من أقوال المشبوهين من أعداء العرب والإسلام، وجدتُ أكثر اللسانيّين المعاصرين ممن سألهم مؤلفا كتاب (أسئلة اللغة أسئلة اللسانيّات) وهم من اللسانيّين الذين أمضوا حياتهم في دراسة اللسانيّات الحديثة، وتلقّوا تعليمهم في الجامعات الأوربيّة والأمريكيّة، يؤكّدون على أهميّة تطوير الدراسات في اللغة العربية الفصحى، ورفع مستوى مشاركاتها العالميّة إلى

حد المنافسة مع اللغات الحيّة، ويعدلون عن كثير من آرائهم و لم أجد من يطعن بالعربيّة؛ أو يقلّل من قيمتها؛ ويدعو إلى استعمال غيرها وإن دعوا إلى التغيير، فهم يسعون إلى الاستفادة من اللسانيّات الحديثة، لتطوير مناهج دراسة العربيّة الفصيحة. وكأن تجربتهم مع الدراسات اللسانيّة جعلتهم يدركون أهميّة دراسة العربيّة الفصيحة وضرورة الانطلاق بها إلى ميادين مستحدثة في الدرس اللغويّ، وليس هجرها أو تبديلها، فالدكتور أحمد العلويّ يرى " أنّ العربيّة تحارَب في بلدانها من جهة أهلها. إنّ مشكلة العربيّة مع العرب ليست تقوم في تأخّرهم التكنولوجيّ والعلميّ؛ ولكنّها تتمثّل في فقدانهم لهويتهم النوعيّة، ومحاولتهم ترجمة هويّتهم إلى هويّات الآخرين النوعيّة. كثير من الشعوب تعرف من التأخّر ما يعرفه العرب ولكنها غير مصابة بوباء فقدان الهويّة القوميّة، اتجه شمالاً ويميناً، بل وانظر إلى المغرب نفسه ؛ تجد العرب فيه في حالة بيّنة من فقدان الانتماء إلى الذات، إنّ فقدان الهويّة العربيّة عند العرب هو سبب فقدانهم للهويّة اللغويّة "(٥١) .

ويجيب الطيّب البكّوش عن سؤال عن التحديات التي تواجه العربيّة قائلاً " التحدّيات ليست جديدة، وإنّما هي متجدّدة فقد تجاوزت العربيّة تحدّي الدارجات الذي أثاره بعض دعاة الاستعاضة عن الفصحى بالدارجة، وإنْ كان في الحقيقة تحدّياً ضعيفاً وقع تضخيمه آيديولوجياً و لم يكن يمثل خطراً فعلياً على أرض الواقع؛ لأنّ التكامل بين المستويين أقوى من التنافس واتجاه التطور خلال القرن الماضي يؤكد ذلك بوضوح "(٥٢)

ويتحدث الدكتور عبد القادر الفاسيّ الفهريّ عن تلك التحدّيات

ويبّين طريق نهوض اللغة العربيّة الفصيحة قائلاً"بصدد ما تواجه العربيّة من تحدّيات أشير إلى أنّ العرب لم يُعدّوا الكثير لهذه اللّغة، صحيح أنّ هناك نوايا طيّبة، ولكن النوايا الطيّبة وحدها لا تكفي؛ لأنّ هناك من يقف في وجهها عن طريق ممارسة ما يخالف هذه النوايا ويتعارض معها. لم يُخطّط لتجديد اللغة العربية وتجديد معاجمها ونصوصها وتدوين متونها، وإعادة النظر في هذه المواد وتطويعها وتطويع اللغة وقواعدها، ومختلف أدواتها لم يفعل الناس هذا لأنّ مثل هذه المشاريع الكبرى في السياسة، أو الاقتصاد، لا توجد إلا على مستوى الكلام، أمّا على مستوى الممارسة فغير موجودة ولذلك تبقى لغتنا تعاني ما تعاني"(٥٣)

أما تمام حسان الذي كان من أوائل اللسانيّين الذين دعوا إلى إعادة وصف العاميّة، ومارس ذلك في رسالته للحصول على الماجستير، وأطروحته للحصول على الدكتوراه، وما كتبه في أكثر من بحث وكتاب، فقد تنبّه بعد مدة على أهميّة اللغة العربيّة الفصحى، وجاءت دراساته اللاحقة لتقدّم للعربيّة منهجاً معنوياً يُحتذى به وبدأت تلك التحولات بصدور كتابه (اللّغة العربيّة معناها ومبناها) وحين سُئل عنه قال "تلقّى اللسانيّون العرب أفكار هذا الكتاب بشيء من الصمت أوّلاً، على الرغم من أنّي دعوت في مقدّمة الكتاب من شاء منهم إلى إبداء آرائهم في الموضوع. وبقي هذا الصمت عدداً من السنين قبل أن يبدأ المدح والقدح، وكان من أثر المدح أن تنبّه طلاب الدراسات اللغويّة الذين يحضّرون الرسائل إلى (كذا) ما اشتمل عليه الكتاب من أفكار جديدة تستحق الدرس. فكان ذلك خيراً وبركة ومن ثَمّ فهِم قرّاء الكتاب أنّ هذا الكتاب يجيب مطالب البحث ولا يجيب

في الوقت الحاضر على الأقل (كذا) مطالب التعليم العام"(٥٤) والكتاب يُعدّ إعادة صياغة لكثير من الأفكار العربيّة القديمة، وفيه تجديد يتجلّى في تغيير ترتيب العلاقات والقرائن، مع وضع مصطلحات تناسب روح اللغة العربية الفصيحة، والكتاب خطوة جادّة في دراسة اللغة العربيّة في ضوء الدراسات المعاصرة. وقد أصدر بعده عدداً من الكتب منها دراسات مبنيّة على لغة القرآن الكريم، وبلاغته، وإعجازه، نحو كتابه (البيان في روائع القرآن) وقد كشف المؤلف أنّه في قرارة نفسه مع لغة القرآن الكريم، وأنّه مولع بها، ممّا يكشف أنّ الدعوات السابقة هي بأثر الانبهار بمناهج الغربيّين. يقول في مقدّمة الكتاب " لقد مضى على المؤلف معظم عمره وهو يقرأ القرآن خاشعاً لجلاله مستمتعاً بجماله، دون أن يتوقف كثيراً ليسأل نفسه عن سرّ هذا الجلال، ومجلى ذلك الجمال، وربما تريّث –في القليل النادر– عند هذه العبارة، أو تلك، فقبل فيها ما سبق إليه الدارسون من قول في الأسباب الداعية إلى الإحساس بالجلال والجمال، ثمّ شاء الله أن يوفقني للقيام بهذا العمل من خلال ارتباطي بالعمل في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى"(٥٥) ويبدو من ذلك أنّ الرجل لم يكن مؤمناً بما كتبه في كتبه السابقة، وحين عاش الأجواء الإيمانيّة في مكة المكرّمة، أدرك أنّ لغة القرآن الكريم ذات الجلال والجمال، هي التي ينبغي أن تكون محطّ العناية والبحث لا العامية.

والدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من علماء العربية الذين بذلوا في الدراسات اللسانيّة جهداً متميّزاً، وبعد رحلة طويلة مع الدرس اللسانيّ ترسّخت عنده مفاهيم مهمة من خلال دراسته العميقة للغة العربية الفصحى واللهجات الدارجة، تجلّت في نظرته الثاقبة إلى مستقبل العربية الفصحى فأقرّ

بوجود المستويين في لغات البشر كلّها، واقترح وسيلة مهمّة في تقريب العاميّة من الفصحى قال: "ولكي تقترب الفصحى من لغة التخاطب في عصرنا هذا؛ يجب أن لا نكتفي بتفصيح الملحون؛ بل أن نعيد للأداء الذي يستلزمه التخاطب العفويّ صفاته العفويّة، كما وصفها العلماء الذين شافهوا فصحاء العرب وهذا يحتاج إلى إقناع المسؤولين على التعليم، وعلى تعليم العربيّة في المدارس الآن، ألا يقتصروا على تعليم المستوى المنقبض وحده في المدارس. فقد تم إهمال المستوى المسترسل من الفصحى منذ زمان بعيد، وهو لا يقل أهمية في عصر المشافهة الذي نحن فيه. فالفصحى العفوية، وهي عربيّة قد وصفها النحاة الأولون ويُقرأ بها القرآن (ويسمى بالحَدْر ويقابله الترتيل) ويتصف خاصة باختلاس الحركات، وكثرة الإدغام (بين آخر كلمة وبداية (كذا) أخرى مثلاً) والتسكين حيثما جاز، وقَصْر المدّ، وغير ذلك ممّا تمتاز به لغة المشافهة) (٥٦) . وهذا رأي وجيه، يدلّ على نظر ثاقب في التراث واستعمال اللغة العربيّة استعمالاً سليماً، يمكن الاستفادة منه عند عرض الحلول والتوصيات، وقد اجتزأتُ بهذا القدر من أقوال اللسانيّين العرب في النظر إلى اللغة العربية الفصيحة. وهي أقوال جاءت بعد مرور مدة طويلة على خوضهم في غمار الدراسات اللسانيّة. وهي كثيرة ومتقاربة قيلت في وقت قريب، إذ صدر كتاب (أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات) الذي جمع آراء أشهر اللسانيّين العرب في عام ٢٠٠٩م وذلك بتوجيه مجموعة من الأسئلة إلى كلّ منهم، وجاءت إجاباتهم خلاصة لتجاربهم الطويلة في استقبال النظريّات اللسانيّة الحديثة، وغربلة تلك النظريات من خلال المناقشة،

والتدريس، والتأليف، لتصل إلى هذه الخلاصات التي أجمعت على ضرورة رعاية اللغة العربيّة الفصيحة، وتنقيتها ممّا شابها في خلال العصور التي عاشتها العربية الفصيحة، فاختلطت مناهجها بمناهج العلوم، والثقافات المختلفة، وتأثرت بعد القرن الثالث الهجريّ بتلك العلوم والثقافات. وتدلّ هذه الإجابات على أنّ الدعوات غير المدروسة التي أطلقها عدد من الدارسين في الغرب لهجر العربية الفصيحة، إنّما هي نزوات فكريّة سرعان ما تبخّرت، وظلّت الأفكار الأصيلة المبنيّة على أسس صحيحة من التفكير اللغويّ السليم هي السائدة، ولا خوف ممّا يبديه المخلصون من اقتراحات لتطوير الدرس اللغويّ، في ضوء معطيات العصر، ونظريات الدرس اللسانيّ المعاصر، إذا كانت المقاصد سليمة، والغايات نبيلة تهدف إلى تطوير الدرس اللغويّ العربيّ في ضوء مستجدات الفكر اللسانيّ المعاصر.

المبحث الثالث: تضييق الفجوة بين الفصيحة والعاميّة (الحلول والمقترحات)

يتضح مما تقدّم أنّ لغة القرآن الكريم محاطة بمخاطر تهدد مكانتها وسلامتها، وأنّ أفواجاً من أعداء الدين والأمة؛ يسعون إلى إضعافها، والنيل منها، وهذا كلّه يدعونا إلى البحث جادّين عن الحلول التي نمكّن فيها لغة القرآن الكريم، من أن تكون لغة النطق والكتابة في الوطن العربي. ولكي أكون أميناً، أقول ليست الحلول غائبة عن أذهان المخلصين من العرب، فقد وُضِعَ كثير من الحلول منذ النصف الأول من القرن العشرين، وعُقدت المؤتمرات والندوات، وشُرّعت القوانين، وكلّها تسعى إلى الحفاظ على اللغة العربيّة الفصيحة، ودرء المخاطر عنها، ولكنّ القضيّة لا تنحصر في وضع الحلول وصياغة القوانين بل تتعدّاها إلى تنفيذ تلك القوانين والتشريعات ووضعها في حيّز التحقيق والإنجاز. وهذا يستوجب عدم النظر إلى المشكلة على أنها ترف ثقافي، أو جدل واختلاف في وجهات النظر، يمكن التوفيق فيها بين الأطراف الثقافية المتنازعة، بل الواقع يُلزمنا جميعاً بأن ننظر إلى المشكلة كما ننظر إلى عدو يهدد حدود بلداننا، أو إلى وباء يتوغل بين الناس في مدننا، أو إلى كوارث طبيعية تهزّ مناطق سكننا، وعلى هذا النحو ينبغي أن ننظر إلى ما يهدد لغة القرآن الكريم فنشمّر عن سواعدنا، ونستنفر طاقاتنا.

ويبدأ الحلّ من قيادات الجامعة العربيّة، التي ينبغي عليها أن تضع سياسة لغويّة واضحة تشمل البلدان العربية كلها، بالاستفادة من خبرات اللغويين العرب، وأن تصوغ القرارات اللازمة لتنفيذ مفردات تلك السياسة، على أن

تكون قراراتها حازمة ونافذة، تهدف إلى وضع الحلول السابقة التي اتُّخذت في مراحل زمنية ماضية موضع التنفيذ في كل الأقطار العربية، كما تهدف إلى تنفيذ القرارات الجديدة التي تقرّها قيادات الجامعة العربية ومؤسساتها في ضوء ما أفرزته المراحل اللاحقة. ولتوضيح ذلك نستعرض في البدء أهم القرارات السابقة التي لم تجد طريقها إلى التنفيذ في المجتمع وبقيت قرارات مكتوبة على الورق تنتظر من ينقلها على حيّز التحقيق نجملها بما يأتي.

الأول: أقر مجلس الجامعة العربيّة مشروع ميثاق الوحدة الثقافية في عام ١٩٦٤، وأُسّست المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، وانبثقت منها مكاتب مثل:

١ـــ مكتب تنسيق التعريب.

٢ ـــ المركز العربيّ للتقنيات التربويّة.

٣ ـــ معهد الخرطوم الدوليّ للغة العربيّة لغير الناطقين بها.

٤ ـــ المركز العربيّ لبحوث التعليم العالي.

وهذه المكاتب لها القدرة على تحقيق ما تتفق عليه المؤسسات العلميّة، وخبراء اللغة في الوطن العربي، من حلول لهذه المشكلة لو أنها أخذت القرارات مأخذ الجد.

الآخر: صدرت قوانين في عدد من الدول العربيّة كقانون الحفاظ على سلامة اللغة العربيّة رقم (٦٤) في سنة ١٩٧٧ في العراق (٥٧). وأنشئت الهيئة العليا للحفاظ على سلامة اللغة العربية للإشراف على تنفيذه، وكان لها مجلة تصدر عنها هي مجلة (الضاد)، لكن هذه الهيئة لم تتخطّ الأمور

الشكليّة التي لا تغيّر من الواقع شيئاً. وصدرت قرارات مماثلة في تونس وليبيا، وصدر قانون التعريب في الجزائر الذي وضع سقفاً زمنياً لنهاية تطبيقه في عام ١٩٧٠م و لم يطبق أي من هذه القوانين تطبيقاً فعّالاً(٥٨)

وهذه القوانين لها فوائد جمة لو أنّ الأقطار العربية اتفقت جميعاً على سنّها، وتوحيدها، في قرارات جادة تقترحها مكاتب الجامعة العربيّة وتعرضها على مؤتمر بمستوى سياسيّ عالٍ، يمتلك القدرة التخطيطيّة والتنفيذيّة، لإيجاد السبل الكفيلة بتنفيذ ما يتفقون عليه من قرارات، ووضع الخطوات العمليّة لنقل تلك القرارات من الديباجات المحرّرة على الورق إلى التطبيق، وتمنحها القدرة على الحفاظ على سلامة اللغة، وصونها ممّا يحيط بها من أخطار، ذلك أنّ هذه القوانين توحّد الجهود في الوطن العربي، وتنسّق الخطط وتنظّم الفعاليّات، وتوزّع الطاقات البشريّة العاملة في ميدان التنفيذ على أرجاء الوطن العربيّ، وذلك بالاستفادة من خبرات علماء اللغة في الوطن العربي في التعريب، وصياغة المصطلحات، ووضع المناهج الوظيفيّة في تعليم اللغة والنحو والصرف والإملاء، ووضع المناهج العربيّة في الجامعات ووضع الخطط لمواجهة غزو الألفاظ الأعجمية في الحاسوب والإنترنيت والموبايل والأجهزة الحديثة.

وينبغي أن تضع المنظمات العربيّة المتخصصة لنفسها الخطط العمليّة لتنفيذ قراراتها، وحشد الطاقات الكامنة في المجتمع، للمساهمة في تنفيذ حملة وطنية في كل بلد من البلدان العربيّة في وقت واحد، وتضع خططاً متقاربة تأخذ بعين الاعتبار ظروف كلّ بلد وطاقاته الماديّة. وتستند فيما تجريه من إجراءات على أسس علميّة تساعد على تحقيق الهدف المرجوّ من تلك الحملات الوطنيّة.

الأسس التي تُبنى عليها خطط تضييق الفجوة بين العربيّة الفصيحة والعاميّة:

الأساس الأول: تمكين العربية الفصيحة من نفوس تلاميذ رياض الأطفال والمدارس الابتدائية:

تعد هذه الخطوة العمود الفقريّ في هيكل مشروع (الحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة وتضييق الفجوة بينها وبين العاميّة) لأنّ الطفل في مرحلة رياض الأطفال أو الابتدائية يمكن تعليمه اللغة بحسب ما تعدّه له الروضة التي تحتضنه، أو المدرسة التي يدرس فيها، فهو يختزن ما يحفظه بالتلقين والحفظ وهذا ما أكّده ابن خلدون في قوله "إلاّ أنّ اللغات لّما كانت ملكات كما مرّ كان تعلُّمها ممكناً شأنَ سائر الملكات، ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولّدين أيضاً في سائر فنونهم حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولُقّن العبارة عن المقاصد منهم ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسب عبارتهم، وتآليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوّة، ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع، والتفهّم الحسن لمنازع العرب، وأساليبهم في التراكيب، ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال. والذوق يشهد بذلك وهو ينشأ ما بين هذه الملكة والطبع السليم فيهما كما

يذكر بعدُ، وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً(٥٩) .

ونستطيع القطع بأنّ أقوال ابن خلدون هذه تصلح أن تكون نظريّة في اكتساب اللغة منذ الطفولة، ولو أخذنا بها والتزمنا بمضامينها لتـــحـــقق لنا ما نصبو إليه من تضييق الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات العاميّة، حتى نصل إلى تغليب العربية الفصيحة في نطقنا على اللهجات العاميّة .

وقد أثبتت التجارب أنّ رياض الأطفال يمكن أنْ تمد الطالب بالمحفوظات المنظومة باللغة العربيّة الفصيحة، فتستقر في ذاكرته أمداً طويلاً، كما أنّ الحكايات والقصص التي تروى بعربيّة فصيحة، تعينه على تكوين الجمل العربيّة السليمة، ولا يفضّل في هذه المرحلة أن يُعطى الطفل كثيراً من القواعد والأحكام، بل يكتشف الطفل الملاحظات من خــلال ما يحــفظ وما يمارس من اللّعب وما يسمع من قصص .

ثمّ تأتي المرحلة الابتدائية، وهي مرحلة حاسمة في تنمية لغة التلميذ، وتزويده بحصيلة وافية من المحفوظ من النصوص التي ينبغي أن يختارها المشرفون على المنهج، من آيات القرآن الكريم والأحاديث النبويّة الشريفة، ومن شعر الأطفال، والقصص المنتقاة لأعمارهم، والحكايات السهلة الميسّرة في معانيها وألفاظها وصورها، على أن تكون مغرية في موضوعاتها، مشوّقة في أساليب نظمها، وهذه النصوص مفيدة في تنمية قابليات التلاميذ في اكتساب الجمل والعبارات، وزيادة حصيلتهم من الألفاظ، وتمكينهم من النطق السليم، وذلك بسماع هذه النصوص مسجّلة في أقراص بأصوات

خبراء في النطق وحسن الأداء، وكلما ازدادت محفوظات التلميذ في هذه المرحلة ازدادت ثروته اللغويّة، وإذا وُجِد المعلّم المتمكن من لغته، المدرك لطبيعة مهمّته، أحبّ التلميذ لغته، واستوعب فهم النصوص التي يحفظها، ويعرف مضامينها، ممّا يجعل خزنها في ذاكرته نافعاً في النطق والكتابة. وفي هذا المقام أؤكد ما قلته من ضرورة خلق المناخ اللغوي السليم للطفل، من خلال سماع معلّميه يتحدثون بعربيّة فصيحة، وتوفير قاعات عرض المسرحيّات والحكايات المصوّرة بلغة عربيّة فصيحة، وتمكينه من الإنصات إلى النصوص الفصيحة المسجّلة بأصوات متخصّصين في حسن الأداء، وأفضّل في هذه المرحلة قصر السماع على النصوص المخزونة في أقراص ليزريّة، وعرضها مع ما يشوّقها للتلميذ من صور وأفلام مشوّقة أو حكايات على ألسنة الحيوانات لتكون قريبة إلى نفس التلميذ وتتمكن من ذاكرته وأهم ما ينبغي التأكيد عليه في هذه المرحلة هو زيادة الحفظ السليم، والاكتفاء بعرض الملاحظات النحويّة والإملائيّة الميّسرة المستنبطة من النصوص المحفوظة في السنتين الأخيرتين .

الأساس الثاني: تطوير قابليّات الفهم والحفظ لدى طلبة المدارس الثانوية: وهي مرحلة مهمة يعي الطالب فيها ما يحفظ، ويفهم ما يسمع، ويحلل النصوص، وينشئ الشعر والنثر، وهذا ما يلقي على المؤسّسة المشرفة على التعليم الثانويّ مسؤولية تعزيز ما اختزنه الطالب من مفردات وصيغ وتراكيب ومحفوظات في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، وذلك من خلال زيادة التأكيد على فهم ما يحفظ، وتحليل الأساليب، واستكناه ما

يُضمره المنشئ، وإتاحة الفرص لتمكينه من كشف الجوانب الجماليّة في النصوص، وبيان الصور الإبداعية فيها، واعتماد علم النّص في دراسة النصوص بتوظيفها للحياة لتكون قريبة إلى مداركه، وشيّقة إلى نفسه، ومحبّبة إليه، فيكثر من حفظها ويحسن استعمال الألفاظ والجمل في التعبير عن حاجاته اليومية، بل قد تخلق منه مبدعاً يحسن النظم والكتابة الإبداعية، وهنا لابدّ من التذكير بأمرين مهمين في هذه المرحلة:

الأول: إعداد المدرس في المدارس الثانويّة إعداداً كافياً لتأهيله لتدريس هذه المرحلة المهمّة، وذلك بزيادة خبرته باستمرار، من خلال استمرار إعداده بعد تخرّجه في الكليّة، وذلك بإدخاله في دورات علميّة متطوّرة تشرف عليها معاهد متخصّصة في الإعداد، بإشراف أساتذة متميّزين في الجامعة، والأخذ بأحدث المعلومات في تدريس اللّغة، وبناء المناهج بناءً متطوّراً يأخذ بنظر الاعتبار ربط اللّغة بالحياة، وتوظيف معطيات التقنيات التربويّة، وإطلاعه على أحدث النظريّات النفسيّة في التعامل مع تلك الأعمى، لتحفيزها على حبّ اللّغة العربيّة، والتعامل معها بحيويّة وشغف، وفضلاً عن هذه الدورات يستمر ارتباط المدرّس بجامعته من خلال برامج التعليم المستمرّ في الجامعة وذلك بدعوة زُمَر متتالية من الخريجين بصورة منظّمة لاستضافتهم في الجامعة لمدة مناسبة تقررها الجامعة سنوياً، لحضور المحاضرات المكثّفة في الاختصاص، وتزويدها بأحدث المستجدات والتقنيات التي تساعده على إيصال المادة العلمية إلى طلبة الثانويات، ورفد مكتبة الثانوية بإصدارات الجامعة، وحضور المدرّسين المؤتمرات العلميّة والندوات

التي تنظّمها الجامعة ،والمشاركة فيها.

الثاني: إيجاد البيئة اللغويّة المناسبة في المدارس الثانويّة، وذلك بتعويد الطلبة على الحديث بلغة عربية فصيحة في الدرس وفي خارج قاعة الدرس؛ وتشويقهم لذلك، بترغيبهم بوسائل التشجيع، على أن يكون المدرّس قدوة للطلبة في النطق باللغة العربيّة في قاعات الدرس وفي خارجها، وتعطى النشاطات غير الصفيّة اهتماماً خاصاً، وذلك بتوفير مختبرات الصوت في الثانويات، وتوظيفها لإصغاء الطلبة إلى النصوص المسجّلة بأصوات خبراء مختّصين بحسن الأداء، والإكثار من الأفلام التسجيليّة المعدّة من قصص عربيّة، أو موضوعات حياتيّة، بلغة عربيّة فصيحة، والاهتمام بتعبير الطالب الإبداعي، وغير الإبداعي، وعدم الاقتصار على درس التعبير، بل تمكين الطلبة من التعبير في كل المناسبات الدينيّة، والوطنيّة، والاجتماعيّة، للإفصاح عن آرائهم في حوارات تُجرى بين الطلبة أنفسهم، لمناقشة موضوعات مقترحة، يتمكن الطالب من خلالها من التعبير بلغة عربيّة فصيحة.

وخلاصة القول

إنّ المراحل الدراسيّة الثلاث: رياض الأطفال، والابتدائية، والثانوية، هي مراحل البناء اللغويّ الصحيح للطالب، إذا أحسنت الإدارات المشرفة عليها توظيف البرامج العلميّة المتطوّرة والمتجدّدة، في تمكين الطالب من إجادة النطق بعربية سليمة مستعينين بخبراء مدرّبين تدريباً جيّداً، وهيّأت المناخ اللغويّ السليم. إنّ ما ذكرته عن الوسائل التي تمكّن طلبة المراحل الدراسيّة من نطق اللغة العربيّة الفصيحة هو الطريق الصحيح الموصل إلى تضييق روافد العاميّة في التعليم والتخاطب.

الأساس الثالث: إكمال تأهيل الطالب لغوياً في الجامعات:

تضمّ الجامعات العربية جزءً كبيراً من أبناء المجتمع وهم المثقفون. ويفترض أن يتخرج الجامعيون وهم متمكنون من لغتهم، مهما اختلفت اختصاصاهم، إلا أنّ ما يحدث غيرَ ذلك؛ إذ تجري الدراسة في كل الاختصاصات الطبيّة وأكثر الاختصاصات العلميّة الأخرى باللغة الإنكليزيّة أو اللّغة الفرنسيّة، وتُكتب البحوث، وتُؤلّف الكتب باللغات الأجنبيّة، وتَعدّ القيادات الجامعيّة ذلك مسايرة للتطوّر العلميّ في العالم، وكأنّ العربيّة لا تتسع للغة العلم، لذا جرت دعوات لتعريب الكتب الجامعيّة، وتحويل لغة الدراسة في الجامعات العربيّة إلى اللغة العربيّة، وقد نجح مشروع التعريب في أكثر من دولة؛ فقد جاء في مقال نُشر في مجلة الفكر العربيّ عن التجربة السوريّة في هذا الشأن "لنا خير شاهد في تدريس علوم الطب، والكيمياء، والرياضيات الحديثة، والفيزياء والجيولوجيا، وعلوم الذرة، والفضاء، والطب

النوويّ، والصناعات الكيمياويّة، والهندسة، وعمليات القلب المفتوح، وغيرها في جامعات القطر السوريّ والكليّات العسكريّة، وقد تمّ ذلك كلّه ويتمّ بلغة عربية خالصة لم تقلّل من شأن أي متخصّص في هذه العلوم... بالقياس إلى زميله في جامعة عربية أخرى، درس تلك العلوم بالإنجليزيّة أو الفرنسيّة أو الألمانيّة أو أية لغة أخرى صلحت لأن تكون مؤهلة لاستيعاب العصر"(٦٠) وهذا النجاح يثبت أنّ اللّغة العربيّة تستوعب كلّ العلوم، ويدلّ على أنّ ما يقال من أنّ هذه العلوم لا تدرّس إلا بلغات خاصة كالإنكليزيّة أو الفرنسيّة هو محض افتراء؛ لأنّ الأمر لا يتعلّق باللّغة التي يُفهَم بها العلم، بل يتعلّق بمن يدرّس أو يدرس العلوم، والوسائل المتّبعة في التدريس، ومتابعة المستحدَث في الاختصاص باللغة العربية، عن طريق الترجمة أو بلغة أجنبية إذ لا مانع من تعلّم لغة أو لغتين ولكن المهمّ أن تبقى العربيّة هي لغة الدرس والتفاهم في الجامعة.

أما أقسام اللغة العربيّة والأقسام الأخرى، فهي المعين الذي لا ينضب لمدّ اللغة العربيّة الفصيحة بنسغ الديمومة والبقاء، ولبيان أثر كلّ من الصنفين ينبغي الفصل بينهما:

أولاً: أقسام اللغة العربيّة: لهذه الأقسام مهمات جسام في إعداد المدرّسين المختصّين بتدريس اللّغة العربيّة، الذين يبنون لغة الطالب في مراحل الدراسة الثانويّة، ويؤهّلونهم للنطق بالعربيّة الفصيحة، وهم الذين يحبّبون العربيّة الفصيحة إلى النفوس، ولكن الذي يحدث أنّ أقسام اللغة العربيّة تخرّج أفواجاً من الخرّيجين، لا يحسن أكثرهم النطق باللّغة العربيّة الفصيحة، ولا

يجيدون الكتابة والتعبير بها، والسبب في ذلك هو أنّ الدارس في هذه الأقسام يتعلم قواعد اللغة وأحكامها ولا يُدرّب على النطق السليم بها، وسرعان ما ينساها، لأنه لا يجد المناخ أو البيئة اللغويّة السليمة التي تؤهّله للحديث باللغة العربيّة الفصحى كما ينبغي. وهذا ما يجري في العراق وعدد من الدول العربيّة التي تشكو من ضعف اللغة الفصيحة في ألسنة أبنائها.

ولإعداد المدرّسين إعداداً جيداً لا بدّ من توافر الشروط الموضوعيّة لتأهيل الطلبة في أقسام اللغة العربيّة في كليّات التربية، ومعاهد إعداد المدرّسين وفي كليّات الآداب أيضاً، وأذكر هذه الشروط انطلاقاً من تجربة طويلة في هذا الميدان ومنها:

١. أن تكون الدراسة تطبيقيّة، وأعني بالتطبيقيّة: أن تكون نصوص القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف والشعر العربيّ ميداناً لتطبيق القواعد عليها بما يؤهّل الطالب في مرحلة أخرى أن يكون منشئاً قادراً على توظيف القواعد في التعبير عن المعاني.

٢. تمكين الطالب من حفظ القرآن الكريم، وفهم معانيه وأساليبه، وضروب إعجازه، ومعرفة أسرار نظمه، وسحر بيانه، ووجوه صوره وجمال ألفاظه، وحبذا لو كان حفظ القرآن الكريم كلّه شرطاً من شروط تخرّج الطالب في أقسام اللغة العربيّة، فضلاً عن حفظ النصوص الأخرى من حديث نبويّ شريف، وشعر فصيح.

٣. أن يكون في كلّ قسم من أقسام اللغة العربيّة مختبر صوت يمارس فيه الطالب الإنصات إلى النصوص الفصيحة، وإعادة نطقها بصوته

لاستجلاء القدرة على نطق الأصوات، والحروف نطقاً سليماً، ومعرفة النطق الصحيح لأبنية الأسماء والأفعال، ومعرفة كيفية نظم الجمل بأنماطها المختلفة، وتسجيل نطق نصوص القرآن الكريم بأصوات الطلبة ومعرفة مواطن الضعف والخلل في ما ينطقون.

٤. إيجاد المناخ اللغويّ السليم إبّان الوقت الذي يقضيه في القسم، فلا يسمع غير اللغة العربيّة الفصيحة، سواء في ساعات المحاضرات، أم في الحوار بين الطلبة، وبينهم وبين الأساتذة في غير ساعات المحاضرات، وإلزام الطلبة بذلك بوسائل الإقناع والترغيب والإجبار، ليتعود الطالب على النطق بها في ممارساته اليومية. وهذا لن يتحقق إلا إذا أحبّ الطالب اللّغة العربيّة وعشقها، وعرف مكانتها، واعتزّ بها، مع التشديد على إلزام المخالفين بضرورة ممارسة ذلك.

٥. إشراك الطالب في الفعاليّات والنشاطات المسرحيّة والخطابيّة والشعريّة والنقديّة التي ينظمها القسم والتي تكون لغتها عربيّة فصيحة، والإكثار منها لتستغرق شهور السنة كلّها، وتخصيص الجوائز الثمينة للمتميزين منهم.

٦. خلق روح المنافسة الجماعيّة بين الفُرَق أو الزُمَر في المسابقات التي تكشف عن الخزين المعرفيّ في اللّغة وأحكامها، وما يحفظه الطلبة من النصوص، وذلك بتكوين فُرَق أو زُمَر أدبيّة من الطلبة، يتَنافس بعضها مع بعضها الآخر في الإبداع والمعرفة والحفظ كما تتنافس

الفرق الرياضيّة، وتقوم اللّجان العلميّة بتنظيم هذه المنافسات، ووضع الحوافز التشجيعيّة المغرية للمنافسة.

وهذا الإعداد الجيد لخرّيجي أقسام اللّغة العربيّة يخلق أعداداً من الخريجين المُتقنين للعربيّة الفصيحة، يسهمون في إشاعتها وتحبيبها بين طلبة المدارس الثانوية والأوساط التي يعملون فيها، ويشارك في تضييق روافد العاميّة في التعليم والتخاطب.

ثانياً: الأقسام الأخرى: وهي إمّا أقسام تدرّس العلوم البحتة وإمّا أقسام تدرّس العلوم الإنسانيّة، وفي النوع الأول يميل أكثر الأساتذة إلى التدريس بلغات أعجميّة، والرجوع إلى المصادر المكتوبة بلغات أعجميّة، ومطالبة الطلبة بالكتابة بها، وهي ظاهرة خطيرة تصرف الطالب عن لغته، لذا ينبغي إصدار التعليمات المُلْزمة بتعريب تلك الكتب، وإلزام التدريسيّين بالكلام بلغة عربيّة فصيحة في الدرس، ولا بأس باستعمال المصطلحات الأعجمية إن كان تداولها لابدّ منه.

وأمّا الدراسات الإنسانيّة فهي أكثر إلحاحاً من غيرها في استخدام العربيّة الفصيحة، وربط كثير من الظواهر بالاستعمال اللغويّ السليم، وذلك لحاجة الاختصاصات الإنسانيّة إلى إتقان اللغة العربية الفصيحة بعد تخرّجهم، فالقضاة والمحامون وعلماء الاجتماع، وعلماء النّفس، وعلماء الاقتصاد، ومدرّسو التاريخ، والجغرافية، هم حاجة إلى ضبط اللغة العربيّة الفصيحة، لتعدد دواعي استعمالها في حياتهم العمليّة بعد التخرّج؛ لكون القوانين القضائيّة، والمعاملات التجارية، والدراسات النفسيّة مكتوبة بلغة عربية

فصيحة، فلا تُفهَم القوانين بدقة إلا بإتقان العربيّة الفصيحة، فضلاً عن ظهور فروع مشتركة في الدراسات الإنسانيّة كعلم النّفس اللغويّ، والمنهج التاريخيّ، والمنهج الجغرافيّ في دراسة اللغة، والاقتصاد اللغويّ، وغير ذلك ممّا يتطلّب الإلمام بقواعد العربيّة، وحفظ نصوصها، وحسن التكلّم بها.

وممّا تقدّم يتبيّن أنّ التعليم في الجامعات لو أحسنتِ المؤسسات المشرفة على التخطيط والبرمجة لمجريات التدريس فيها، وسُيّرت المناهج في مسارات يرسمها المعنيّون بالحفاظ على سلامة اللغة، على النحو الذي أشرنا إليه، لأسهم إسهاما جادّا في رفد الناطقين باللغة العربيّة الفصيحة بأفواج كبيرة تحقق تضييق الفجوة بين اللغة العربيّة الفصيحة واللهجات العاميّة في المجتمع

الأساس الرابع: تنشيط المجامع العلميّة واللغويّة العربيّة وتوحيدها:

اتصفت أعمال المجامع العلميّة العربيّة بتشتت الجهود، والعمل القطريّ غير المتكامل مع جهود المجامع الأخرى في الأقطار العربيّة، وقد كان لمجمع اللغة في القاهرة فضل الريادة والاستمراريّة والعمل الجادّ لإيجاد المصطلحات والبدائل العربيّة للألفاظ الأعجميّة الوافدة من الدول الأجنبية، كما قام كل من المجمع العلميّ العراقيّ، ومجمع اللغة العربيّة في كلّ من سورية والأردن، بمهمات كبيرة في إيجاد الألفاظ البديلة للمصطلحات الأعجميّة، وقد تلكأ عمل المجمع العلميّ العراقيّ في الآونة الأخيرة، بسبب الظروف التي ألّمت بالعراق، فقد أصدرت هذه المجامع عدداً كبيراً من القرارات المهمّة التي تخدم العربية في ميدان التعريب، ذلك أنّ آلاف الألفاظ ترد إلى الوطن العربي بدخول الأجهزة والمكائن يومياً بأسمائها الأعجميّة، ممّا يزيد البعد عن العربيّة الفصيحة، ويقرّبنا إلى العجمة

والعاميّة ويجعل مهمة تلك المجامع عسيرة لتكاثر الألفاظ الأعجميّة، ويجعل مهمة إيجاد البدائل العربيّة ملحّة، الأمر الذي يستدعي وجود مؤسّسات علميّة أخرى تساندها في هذه المهمّة، وممّا يُؤسف له أنّ جهود المجامع لم تجد طريقها إلى التنفيذ، والإلزام بتطبيقها، لأنها لا تمتلك السلطة التنفيذية الواسعة، وليس ثمة جهات إداريّة وعلميّة تنسّق العمل بينها. وهذا يحمّلنا المسؤولية في إصدار القرارات الرصينة لتوحيد عمل المجامع العلميّة، وتوسيع عمل لجانها واستعمال وسائل الاتصال الحديثة للتنسيق بينها، وإشاعة قراراتها في الوطن العربيّ من خلال توظيف البرمجة والتقنيات الحديثة للتعريف بالألفاظ العربيّة البديلة، والمصطلحات العربيّة، وإشاعة القرارات اللغويّة التي تقرّها المجامع، وقد تنبّه علماء اللغة في كثير من كتب فقه اللغة التي ألّفوها إلى ما تعانيه المجامع العلميّة، وما ينبغي التخطيط له لتطوير أعمالها، وقد حاول الأستاذ الدكتور علي جميل السامرائيّ استقصاء آراءهم في ذلك، في أطروحته للدكتوراه الثانية (فقه اللغة بين التراث والمعاصرة) التي أشرفتُ عليها، قال"ومشكلة التعريب هذه لا ينهض بحلّها شخص أو مجموعات بل لابدّ من اتخاذ السلطات التنفيذيّة خطوات عمليّة لتنفيذ المشاريع العلميّة التي تبنّتها وتتبنّاها المؤسّسات العلميّة، والمجامع اللغويّة، والعمل على توحيد الجهود في عمل مشترك ومن تلك الخطوات:

١ـــ ضرورة التنسيق بين المجامع اللغويّة والعلميّة العربيّة، وأن تأخذ هذه المجامع على عاتقها مهمة تعريب ألفاظ العلم، ومستحدثات الحضارة، وتوحيد تلك المصطلحات.

٢ـــ رعاية الجهود الفرديّة وتشجيعها، والأخذ بمصطلحات هؤلاء

العلماء، كلّما كان ذلك المصطلح أو التعريب معبّراً عن روح المصطلح، وعن روح العربية ونهجها.

٣ــ حثّ المجامع اللغويّة على الإسراع في البحث عن اللفظ العربيّ المقابل.

٤ــ تحديث الأساليب والوسائل الإعلاميّة للمجامع اللغويّة، والاستعانة بها في ذيوع الاصطلاح ونشره، فإنّ نشر المصطلح في إطار مجلة ذلك المجمع، لا يحقق الهدف المنشود، إذ يبقى حبيساً بين صفحاتها.

٥ ــ نادى كثير من الباحثين ــ ونحن معهم ــ بإحياء مشروع إنشاء شُعَب وطنية للتعريب في كل بلد عربي، مرتبط بالمكتب الدائم لتنسيق التعريب في الرباط، وإرسال ما يعرّب إلى هذا المكتب، للعمل على توحيده، والاتفاق عليه ونشره بالوسائل العلميّة الحديثة فضلاً عن الوسائل التقليديّة المتّبعة.

٦ــ يطمح معظم الباحثين في اتخاذ خطوة تبدو حُلُماً يتمناها الحالمون، أن تكون في يوم ما حقيقة، وهي إنشاء مجمع عربيّ لغويّ علميّ موحّد يحقّق الغايات الكبيرة لحلّ معضلات اللغة العربيّة، تتجاوز قضايا التعريب وما إليها، فتضيق مجالات الاختلاف والافتراق، وتتيسّر اللّغة بين الناس وتعمل على تحديث اللّغة وديمومة عطائها ووفائها بحاجات الأمة، فإنّ دواعي التعريب وأسباب الاقتراض قائمة، وفرص الاحتكاك الماديّ والثقافيّ والسياسيّ والاجتماعيّ والنفسيّ بين العالم الذي أصبح قرية ــ كما يقال ــ باتت ميّسرة وحتميّة ولا خيار فيها.

٧ــ العمل على إنشاء قناة فضائيّة خاصّة بالمجمع، تتولى نشر نشاطاته، ونشاطات اللجان المنبثقة منه، ومناهجها في مختلف فروع اللغة العربيّة، بغية

خدمة هذه اللّغة. ومثل هذه القناة ليست بكثيرة ولا هي ترف وترفيه بل هي وسيلة حضارية لنقل القرارات التي تصدرها المجامع إلى واقع التحقيق؛ فاللغة العربيّة يتكلم بها خلق كثير من عرب وغيرهم ويحتاجها المسلمون في كلّ مكان، بها يقرؤون القرآن المترّل وبه يهتدون "(٦١) .

وأرى أنّ رعاية المجامع العلميّة وتوحيد عملها سيخفّف من زخم الألفاظ الأعجميّة التي ترفد العاميّة ويساهم في تضييق روافد العاميّة في التعليم والتخاطب.

العوامل المساعدة:

ولتحقيق أقصى ما نرجوه في عملية تضييق روافد العاميّة أرى أنّ ثمة عوامل أساسيّة مساندة تساعد على زيادة أعداد المتكلّمين بالعربيّة الفصيحة في المجتمع العربي، وتمكّن اللّغة العربيّة الفصيحة من ألسنة الناطقين بها، نستطيع تسخيرها تسخيراً علمياً لخدمة لغة القرآن الكريم، أذكر منها ثلاثة عوامل، لها تأثير كبير في تعلّم اللغة العربيّة الفصيحة، ونشر استعمالها في المجتمع العربيّ:

الأول: الإكثار من الدراسات التي تبحث عن الألفاظ الفصيحة في اللهجات العامية: وذلك لاستخلاصها من الخليط الهجين من الألفاظ الأعجميّة والمحرّفة عن العربية الفصيحة والألفاظ المولّدة، بغية إشاعة تلك الألفاظ الفصيحة بين الناس وتعزيزها في الاستعمال، وذلك بالاستفادة من وسائل الإعلام والنشر المختلفة، لإشاعتها والإبقاء عليها، وللتدليل على ذلك أشير إلى دراسة من هذا النمط للدكتور كاصد ياسر الزيدي تحدث

فيها عن أهمية هذه الدراسات التي تضع أيدي الباحثين على أمور منها:

أ ــ الكشف عن مواطن القوة والضعف في كلامنا اليوميّ بردّه إلى الفصيح.

ب ــ أنها تفيدنا في معرفة التطوّر اللغويّ للّغة الفصيحة كظاهرة القلب المكانيّ.

ج ــ أنها توقفنا على تاريخ الانحراف اللغويّ من حيث اللفظ والمعنى

ويدعو الدكتور الزيديّ إلى رصد ألفاظ العاميّة ذات الأصول العربية وحصرها حصراً مستوعباً لأكثرها، وهذا يوجب تمييز ما هو عربيّ ممّا هو دخيل أجنبيّ، ودراسة هذه الألفاظ دراسة وصفيّة وتاريخيّة، وذلك بردّ الألفاظ العاميّة ذات الأصل العربيّ والفصيح إلى ذلك الأصل، مهما نأت عن الصورة الأصليّة للفظة، من حيث الدلالة أو الصوت أو الصيغة، ثم بيان التغيير الذي طرأ عليها، ووصفه وصفاً لغويّاً مبنيّاً على أصول علم اللغة، ومباحثه المختلفة، ولاسيما ما يتعلق بعلم الأصوات من قلب وإبدال، وفكّ وإدغام، وحذف، وقصر، ومدّ، نحو شجرة التي تحولت إلى شيرة في الريف العراقي ونحو (الصراحيّة) التي تعني آنية الخمر التي تحولت إلى (صلاحيّة) أي إناء الماء، و(بجَل)، وهي تعني داءً جلدياً تحوّل إلى (بِشل) في عاميّة العراق، ونحو عهد التي تحولت إلى (أهد) في عاميّة جنوب العراق ونحو(عاب) و(تاه) التي تحولت إلى (عيّب) و(تيّه) ونحو (أبدع) التي تحولت إلى(بدّع) وهناك أمثلة كثيرة للألفاظ التي طرأ عليها التغيير الصوتيّ، أو الصرفيّ، ويورد الدكتور الزيديّ عدداً من الألفاظ التي لم يطرأ عليها تغيير في اللهجة العراقية

نحو (أبّهة) التي تعني عند العراقيين الفخامة والعظمة والرفعة، وهي في الفصيح تدل على هذا المعنى وعلى معان أُخَر، كالنخوة والكِبر. ونحو الأثاث والتأثيث التي وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى {ومِنْ أصوافِها وأوبارِها وأشعارِها أثاثاً ومتاعاً إلى حين} (النحل من الآية ٨٠) وقوله تعالى{وكم أهلَكْنا قبلهم مِن قَرْنٍ هم أحسنُ أثاثاً ورِئْياً} (مريم ٧٤) ونحو كلمتي (الأثل)، و(الإنجانة) وغيرها(٦٢)، وهذا النمط من الدراسات الجادة توقفنا على الألفاظ العربيّة الفصيحة في اللهجات العاميّة، نعيّنها، وندرسها، ونشيع استعمالها، لتزيد من غلبة العربيّة الفصيحة على اللهجات العاميّة.

العامل الثاني: توجيه وسائل الإعلام نحو استعمال العربيّة الفصيحة: صارت وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة تدخل في كلّ بيت آناء النهار والليل، وتسمعها فئات المجتمع كلّها وتتأثر بها، ويستعمل عدد من هذه الوسائل اللغة العربيّة الفصيحة، ويستعمل عدد آخر منها اللهجات العاميّة، وتستعمل طائفة منها لغة رديئة مبتذلة، وتجمع طائفة أخرى بين الفصيحة والعاميّة، فيما تبثّه من أفلام ومسلسلات وبرامج متنوعة، فيستقبل المتلقّي العربيّ يوميّاً سيلاً من الألفاظ التي تصبح جزءً من خزينه اللغويّ فتؤثّر سلباً أوإيجاباً. وهذه الوسائل الإعلاميّة ولاسيما القنوات الفضائيّة تخاطب أنماطاً من الناس، منهم الصغار ومنهم الكبار، ويهمّنا منها ما يخاطب الأطفال والمراهقين، فقد اتضح أنّ القنوات الفضائية المخصّصة للأطفال، التي تعرض برامجها بلغة عربيّة فصيحة، قد أثّرت تأثيراً كبيراً في جعل لغة الأطفال تميل إلى اللغة العربيّة الفصيحة، ولقد لمستُ ذلك ممّا سمعته من عدد من أطفال

العائلة، وأطفال عدد من الأصدقاء الذين أدمنوا على مشاهدة المسلسلات والقصص والأشعار التي تستعمل اللغة العربيّة الفصيحة، وهذه بيئة لغويّة سليمة، تحتاج إلى معاضدة من القنوات الفضائيّة الرسميّة وغير الرسميّة، وذلك بتشجيعها على استعمال اللغة العربيّة الفصيحة، واشتراط ذلك عليها في عقود الإعلانات أو أيّ إمداد ماديّ لها، أو عند منحها إجازات التأسيس، وإلزام القنوات الرسميّة بالإكثار من النشاطات الفنيّة والأدبيّة بلغة عربيّة فصيحة، فقد أثبتت المسلسلات الناطقة بلغة عربية فصيحة، سواء أكانت للكبار أم للصغار جدواها في تعزيز اللغة العربيّة الفصيحة لدى الناس، وحتى الأغاني الدينيّة أو الوطنيّة تفيد كثيراً في تعزيز اللّغة العربيّة الفصيحة لدى المشاهدين بزيادة مفردات جديدة على خزينهم اللغويّ، وتمكينهم من استعمال التراكيب العربيّة الفصيحة.

وأنا أعتقد أنّ القنوات الرسميّة أو غير الرسميّة، إذا ما خضعت لإشراف جهات مسؤولة، يهمّها نشر اللغة العربيّة الفصيحة بين الناس، وألزمتها بالإكثار من البرامج التي تكون لغتها هي اللغة العربية الفصيحة، سوف تكوّن بيئة لغويّة سليمة تساعد على تنمية لغة الفرد والمجتمع، لصلة هذه القنوات المباشرة بحياة الناس، ومشاعرهم، وعواطفهم، وما يهمّهم. ولكون الناس يقضون أكثر أوقاتهم في مشاهدة تلك القنوات.

وثمة أمر آخر صار يستغرق أوقات الشباب إناثاً وذكوراً، هو شبكات الإنترنيت وهي نافذة أخرى تطل اللغة منها على المجتمع، وتؤثر فيه، إذ يمكن توجيه هذه الشبكات الوجهة التي تخدم رصيد اللغة العربيّة الفصيحة فهي

تحتاج إلى وضع القوانين الدوليّة والعربيّة لحماية اللغات الوطنيّة ولاسيما اللغة العربيّة الفصيحة، ولعل أهم ما ينبغي مراعاته هنا متابعة المصطلحات التي تشيع بين مستعملي الإنترنيت والحاسوب وهذه قضية خطيرة، إذ شاعت آلاف المصطلحات والعبارات بين مستخدمي الحاسوب والإنترنيت، وجرت على ألسنتهم بألفاظ أعجمية، وتكاد العربيّة الفصيحة تختفي في هذا المجال، ولاشكّ في أنّ انتشار الألفاظ الأعجميّة بين الشباب يزيد العاميّة نماءً وابتعاداً عن اللغة العربية الفصيحة، الأمر الذي يقتضي وضع الحلول الناجعة من خلال الاتفاقيّات الدوليّة، وما تضعه الدول العربية من شروط عند مساهمتها في رؤوس أموال الشركات المهيمنة على تلك الشبكات.

كما ينبغي الالتفات إلى لغة الاتصالات التي غزتها كثير من المصطلحات الخاصة بالموبايل، ومكوّناته، ووظائفه، وما يدخله من نصوص متباينة في الغايات والتقنيات. وهو يشغل حيّزاً من لغة مستعمليه، ويؤثر في مفرداتهم واستعمالهم اللغويّ وهذا ما يدعو إلى وضع الضوابط الخاصة بتعريب الاصطلاحات والألفاظ المستعملة في التعبير عن هذا العالم الجديد من خلال وضع بنود تشترط تعريب المصطلحات والألفاظ في الاتفاقيات التي تُعقَد مع شركات الموبايل وتُلزمها بتنفيذ تلك البنود.

العامل الثالث: تطوير مهمّات المساجد والأماكن الدينيّة:

كان المسجد في عصور ازدهار الثقافة الإسلاميّة مركز إشعاع في المجتمع العربيّ والإسلاميّ، تُدرّس فيه علوم اللغة، وعلوم القرآن الكريم، والعلوم الطبيّة والكيميائيّة والفيزيائيّة وغيرها من العلوم، ومازال المسجد في كثير من البلدان

الإسلاميّة يؤدي مهمّاته التثقيفيّة والتعليميّة. وكانت اللغة العربيّة وعلومها من أهم ما تشهده باحات المساجد، إذ تُعقد الحلقات الدراسيّة فيها، وتلقى خطب الجمعة والعيدين والمناسبات الدينية بلغة عربيّة فصيحة، وهذه الخطب وشروح الأحاديث النبويّة الشريفة، وتفسير القرآن الكريم يزيد من مفردات الناس الذين لا ينخرطون في دراسات منهجيّة صفية، إذ يتغذّون يوميّاً بسماع آيات من القرآن الكريم، وشروح الأحاديث النبويّة، وحوارات دينيّة تملأ ذاكراتهم بأعداد كبيرة من الألفاظ الفصيحة والسليمة، وفي ضوء ذلك ينبغي أن تتولى المؤسّسات والجامعات الدينيّة مهمّة إعداد أئمّة المساجد والخطباء، إعداداً سليماً، وتمكينهم من إجادة قراءة القرآن الكريم، وحفظه، وإجادة قراءة الأحاديث النبوية الشريفة، وتوسيع دائرة معارفهم اللغويّة ليتمكنوا من تعليم الناس اللغة العربيّة الفصيحة في حلقات دراسيّة، ومن خلال المحاورات الدينيّة، وإحياء الاحتفال بالمناسبات الدينية، وممارسة الطقوس الدينيّة، وأداء الشعائر في أشهر الصوم أو الحجّ ومناسك العمرة وغيرها. وقد تنبه الأستاذ محمد رضا الشبيبي في محاضرة ألقاها في مجمع اللغة العربية في القاهرة، إلى أهمية الثقافة الدينيّة في زيادة خزين العربي من ألفاظ لغته، وأشار إلى ما لاحظه أبو حامد الغزالي صاحب إحياء العلوم من ضرورة البحث عما ينتفع به المسلم من قراءة القرآن الكريم(٦٣)

ولعل أهم ما يمكن أنْ تقدّمه المساجد لتعزيز اللغة العربيّة الفصيحة في نطق الناس من غير الدارسين هو الإكثار من دورات حفظ القرآن الكريم، وشرح معانيه، ولاسيما للناشئة؛ لأنّ الحفظ في الصغر كالنقش في الحجر، على نحو ما ورد في نظرية التعلّم التي قال بها ابن خلدون، والإكثار من

الحلقات الحواريّة في علوم القرآن، وإجراء مسابقات في حفظه، وإرصاد الجوائز المشجّعة والمغرية لتحفيز الشباب على حفظ القرآن، والبحث عن الأصوات المؤثرة في الأسماع، لخلق روح المنافسة بينهم في التلاوة وقراءة القرآن الكريم، وتشجيع الشباب على تداول الأقراص الليزرية التي تضمّ تسجيلات لأقرب الأصوات إلى النفوس، لصرف هوى الناشئة من متابعة الغناء والطرب، إلى سماع التلاوة، ممّا يزيد من قدرات الشباب على النطق بعربية فصيحة تحاكي لغة القرآن الكريم.

وفي هذا المقام أرى أنّ الإكثار من القنوات الفضائية المتخصصة بتلاوة القرآن الكريم وتفسير آياته، وبيان وجوه إعجازه، ورعاية المواهب الشابة في التلاوة والحفظ، سيجعل الناطقين بالعربية الفصحى أشدّ تمكناً من ضبطها والنطق بها.

الخاتمة:

لابدّ من الاعتراف بأنّ هذا الموضوع واسع ومتشعب لا يمكن الإحاطة به لتعدد وجوه المشكلة وتداخلها، غير أنّي اقتصرت على ما يفضي إلى تضييق المسافة بين اللغة العربيّة الفصيحة واللهجات العاميّة، وتقريب تلك اللهجات من مسار الفصيحة لعلنا نصل إلى مرحلة يغلب فيها الحديث بالفصيحة .

وقد وصل البحث إلى عدد من النتائج أذكر منها:

١. إنّ وجود اللهجات العاميّة جنباً إلى جنب مع اللغة العربية الفصيحة في الوطن العربي حقيقة لا يمكن إنكارها، وتلك الحقيقة لا تخيفنا ولا تثير قلقنا؛ لأنّها ظاهرة قديمة أثبت البحث وجودها منذ زمن قديم، بعد نزوح أقوام عربيّة من شبه الجزيرة العربية إلى بلاد الرافدين والشام والبلدان الأخرى. ويصرّ الباحث على تأكيد حقيقة أنّ لغتنا العربيّة الفصيحة هي أوّل لغة وُجدت على ظهر المعمورة، تفرّعت منها لهجات كثيرة، ويوصي الباحث بضرورة عقد المؤتمرات العلميّة العالميّة لتثبيت هذه الحقيقة، ونشرها بين المستشرقين والباحثين لتغيير الاعتقاد السائد بأنّ اللغة الساميّة الأم هي أوّل لغة وُجدت في الجزيرة العربيّة، وأنها مسبوقة بلغات أخرى أقدم منها.

٢. يتفق الباحث مع من ذهب إلى أنّ الدعوة إلى استعمال العاميّة في الكتابة والتأليف، وكتابتها بالحروف اللاتينية، التي ظهرت في أول القرن العشرين كانت مرتبطة بدوافع سياسيّة واستعماريّة، وتبشيريّة، ترمي إلى زعزعة الثقة بلغة القرآن الكريم، بغية هجرها والانصراف

عنها. وكان معظم الداعين إلى ذلك من غير العرب، تبعهم مجموعة من العرب ممّن لم يكونوا عارفين بحقيقة لغتهم، أو ممّن كانوا يحملون نوايا سيئة في نفوسهم.

٣. إنّ أخطر ما واجه العربيّة من محاولات هي الدعوات المشبوهة لإعادة وصف العربية باتخاذ العاميّة لغة موصوفة بغية وضع الأحكام والقواعد لها، وتغليب تلك الأحكام على أحكام العربيّة الفصيحة، ممّا يؤدي بعد زمن إلى القطيعة بين العربي ولغة القرآن فلا يفهمها إلا بترجمان .

٤. لاحظ الباحث أنّ أغلب اللسانيّين المعاصرين تخلّوا عن دعواهم لإعادة وصف العربيّة، وآمنوا بأهمية الحفاظ على اللغة العربيّة الفصيحة .

٥. عرض الباحث خطة لتضييق روافد العاميّة في التعليم والتخاطب تبدأ من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمدارس الثانوية، بالاعتماد على نظريّة ابن خلدون في ضرورة الإكثار من حفظ النصوص البليغة وفهمها واستعمالها.

٦. أكّد الباحث أهميّة خلق البيئة اللغويّة التي تؤهّل الطالب لامتلاك ناصية اللغة واستعمالها من خلال الممارسة الصحيحة للنطق باللغة العربيّة الفصيحة.

٧. دعا الباحث إلى ضرورة تطوير عمل المجامع اللغويّة والعلميّة وتوحيدها وإيجاد الوسائل المعاصرة لنشر قراراتها وتطبيقها.

٨. يرى الباحث أنّ وسائل الإعلام والاتصالات لها تأثير بالغ في نطق الناس ولاسيما الأطفال والشباب.

٩. وجد الباحث أنّ المساجد تؤثّر تأثيراً كبيراً في لغة المسلمين لما تؤديه من وظائف تعليميّة وتلقينيّة وتشجيعيّة في المجتمع الإسلاميّ.

التوصيات:

يوصي الباحث بما يأتي:

١ـ إنّ الحفاظ على سلامة اللغة العربيّة الفصيحة قضيّة دينيّة وقوميّة ووطنيّة، ينبغي أن تكون من القضايا المصيريّة الكبرى، تتبناها أعلى القيادات الإداريّة في الوطن العربيّ باتخاذ قرارات ملزمة لتحقيق ما ذكرناه من خطط لتضييق الفجوة بين اللغة العربيّة واللهجات العاميّة، إذ أثبتت التجارب أنّ القيادات الوسطى لا تمتلك السلطة التنفيذيّة اللازمة لتفعيل تلك الاقتراحات، ووضعها موضع التنفيذ لذا يرى الباحث أن تُصدر الجامعة العربيّة قرارات حازمة تتبناها الدول العربية بكل حرص على تنفيذها

٢ـ تطوير المؤسّسات التابعة للجامعة العربيّة، وتمكينها من أداء مهماتها في الارتقاء باللغة العربيّة الفصيحة؛ بإعطائها قوة الإلزام في تنفيذ قراراتها في الوطن العربي بتخويل من القيادات العليا.

٣ـ إلزام القنوات الفضائيّة والشركات المشرفة على وسائل الاتصالات الحديثة بالأكثار من استعمال اللغة العربيّة الفصيحة، وردع القنوات المخالفة بالوسائل الممكنة.

٤ـ إصدار التعليمات الملزمة للأجهزة المشرفة على رياض الأطفال والمدارس الابتدائيّة والثانويّة والجامعات لتحقيق ما عرضناه من خطط لتطوير عملها بما يؤهلها لتحقيق الغايات المرجوّة لتمكين الطلبة من النطق باللغة العربيّة الفصيحة.

٥ـ العمل على توحيد المجامع اللغويّة والعلميّة في مجمع واحد، يمتلك

الوسائل الحديثة لنقل قراراته إلى حيّز التنفيذ.

هوامش البحث:

١ــ تاريخ الأمم والملوك ١/ ٥٧.

٢ ــ تاريخ اللغات الساميّة ٥.

٣ــ ينظر المصدر نفسه ٣٩ .

٤ــ فقه لغات العاربة المقارن مسائل وآراء (د).

٥ــ المصدر نفسه (ب).

٦ــ المصدر نفسه (د) ــ (هــ).

٧ــ إيضاح العلل للزجاجي ٧. وينظر نظرية المعنى في الدراسات النحويّة ١٧. ــ ١٧١.

٨ ــ ينظر التطوّر اللغوي التاريخي ٢٨، في اللهجات العربية ١٣، لهجة تميم ٣٠ .

٩ــ تاريخ اللغات السامية ١٤ ــ١٧.

١٠ــ المصدر نفسه ٧.

١١ــ الحروف للفارابي ١٤٧.

١٢ الفاضل للمبرّد ١١٣ .

١٣ــ الخصائص ٢/ ١٢ ــ١٣.

١٤ــ لهجة تميم ٣٤، وينظر مقدمة في علم اللغة العربية ٥٥، وعلم اللغة العربية ٢٢٤.

١٥ــ مقدمة في علم اللغة العربية ٥٩.

١٦ـــ طبقات النحويين واللغويين للزبيدي ٣٩.

١٧ ـــ الصاحبي ٢٨.

١٨ـــ الخصائص٢/٧.

١٩ـــ المصدر نفسه ٢/١٢.

٢٠ـــ فقه اللغة العربية ٢١٢.

٢١ـــ البحر المحيط ٨/٥٢٠.

٢٢ـــ مختصر شواذ القراءات ١.

٢٣ـــ المصدر نفسه١٣٦.

٢٤ـــ الكتاب ٢/٤٠.

٢٥ـــالمصدر نفسه٢/٤٠.

٢٦ـــ إصلاح المنطق (المقدمة) ١٢.

٢٧ـــ فقه اللغة (وافي)١٥٤.

٢٨ـــ المصدر نفسه ١٥٥.

٢٩ـــ نظرات في اللغة والنحو٦٢.

٣٠ـــ ينظر فقه اللغة (وافي)١٥٥.

٣١ـــ فقه اللغة مناهله ومسائله ٣٤٩.

٣٢ـــ فقه اللغة العربية ٣٥٨.

٣٣ـــ فقه اللغة بين التراث والمعاصرة ٤١٧.

٣٤ـــ فقه اللغة العربية ٣٥٩.

٣٥ـــ ينظر فقه اللغة بين التراث والمعاصرة ٤١٧ ـــ٤١٨، وفقه اللغة

العربية ٣٥٩

٣٦ــ علم اللغة العربية ٣٧ ــ ٣٨

٣٧ــ ينظر في ذلك مقالتي (منهجنا ومناهج الآخرين) المنشورة في جريدة الأديب، وينظر بحثي (المنهج العربي في دراسة اللغة في ضوء المنهج الوصفي) المشارك في مؤتمر اللغة العربية في ضوء الدراسات الألسنية الذي عقدته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في بغداد.

٣٨ــ اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ٢٢٦

٣٩ــ اللغة بين المعيارية والوصفية ٢٢ ــ٢٣

٤٠ــ المصدر نفسه٢٦ ــ٢٧

٤١ــ النحو العربي والدرس الحديث ٤٨ ــ ٦٠ وينظر اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ٢٢٧ ــ٢٢٨

٤٢ــ مناهج التأليف النحوي ١٧ ــ١٨ و٢٩ والمنهج العربي في دراسة اللغة في ضوء المنهج الوصفي

٤٣ــ أصالة النحو العربي ١٤٥ ــ١٥٢

٤٤ــ مناهج البحث في اللغة ١٣ ــ١٤

٤٥ــ أصالة النحو العربي ٣٨ ــ٣٩ ، وينظر المفصل في تاريخ النحو ٥٨ ــ ٦٠

٤٦ــ دراسات في علم اللغة ٥٠

٤٧ــ أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ٢١٠ ــ٢١١

٤٨ــ المصدر نفسه ٢١١

٤٩ــ مناهج التأليف النحوي ٢٤ ، ٢٧

٥٠ ـــ دراسات في فقه اللغة ٣٦٠

٥١ـــ أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ٢١ ـــ٢٢

٥٢ ـــ المصدر نفسه٧٦

٥٣ ـــ المصدر نفسه ٩٨

٥٤ ـــ المصدر نفسه٥٢

٥٥ـــ البيان في روائع القرآن ٧

٥٦-أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ٨٨ ـــ ٨٩

٥٧ـــ نحو لغة عربية سليمة ٨ ـــ١٠

٥٨ـــ مجلة مجمع اللغة العربية الأردني ١٢

٥٩ـــ مقدمة ابن خلدون٧٥٣

٦٠ـــ مجلة الفكر العربي العدد ٦٠ لسنة ١٩٩٩ ص ٦٤(اللغة العربية وعلوم العصر) للدكتور مسعود بوبو

٦١ـــ فقه اللغة بين التراث والمعاصرة٣٨٥

٦٢ـــ دراسات نقدية في اللغة والنحو٣٧ ـــ ٥٧

٦٣ـــ مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة ج١٤ ص٨٩

مصادر البحث ومراجعه:

- أسئلة اللغة أسئلة اللسانيّات حصيلة نصف قرن من اللسانيّات في الثقافة العربية: إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي ــ وليد أحمد العناتي، دار العربية للعلوم ناشرون/ بيروت ــ منشورات الاختلاف / الجزائر ــ دار الأمان /الرباط /١٤٣٠هـــ ٢٠٠٩ م الطبعة الأولى
- أصالة النحو العربي: أ٠د كريم حسين ناصح الخالدي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن / عمّان، ١٤٢٥هـــ٢٠٠٥م الطبعة الأولى.
- إصلاح المنطق: ابن السكّيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (ت٢٤٤هـــ) شرح وتحقيق أحمد محمد ــ شاكر ــ عبد السلام محمد هارون، دار المعارف بمصر، الطبعة الثالثة، سلسلة ذخائر العرب ٣.
- الإيضاح في علل النحو الزجّاجي، أبو القاسم (ت٣٣٧هـــ) تحقيق الدكتور مازن المبارك، مطبعة دار العروبة، سلسلة كنوز العرب (١٠) ١٣٧٨ هـــ ١٩٥٩م .
- البيان في روائع القرآن دراسة لغويّة وأسلوبيّة للنص القرآنيّ: الدكتور تمام حسّان، نشر وتوزيع وطباعة عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢٠هـــ ٢٠٠٠م الطبعة الثانية.
- تاريخ الأمم والملوك المعروف بتاريخ الطبريّ: الإمام أبو جعفر محمّد ابن جرير الطبري (ت٣١٠) دار الكتاب العربي / بغداد ــ دار الأميرة للطباعة والنشر والتوزيع / بيروت ، الطبعة الأولى ٢٠٠٥م

- تاريخ اللغات السامية: أ٠(أبو ذؤيب) ولفنسون، دار القلم، لبنان، بيروت، ١٩٨٠ ، الطبعة الأولى.
- التطوّر اللغويّ التاريخيّ: د. إبراهيم السامرائي، القاهرة، معهد البحوث والدراسات، ١٩٦٦م .
- تفسير البحر المحيط: أبو حيّان الأندلسي، محمد بن يوسف دراسة وتحقيق وتعليق عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوّض، وشارك في تحقيقه د زكريا عبد المجيد النوتي، ود. أحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية لبنان / بيروت، الطبعة الثالثة ٢٠١٠ م
- الحروف: الفارابي، تحقيق محسن مهدي ، لبنان / بيروت ١٩٦٩
- الخصائص: ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (ت٣٩٢) تحقيق محمد علي النجار وآخرين، دار الشؤون الثقافية العامةـــ الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، العراق، بغداد.
- دراسات في علم اللغة: د كمال بشر، دار المعارف، مصر١٩٧٣م.
- دراسات في فقه اللغة: الدكتور صبحي الصالح، دار العلم للملايين،٢٠٠٢ ، الطبعة الخامسة عشرة.
- دراسات نقدية في اللغة والنحو: د. كاصد ياسر الزيدي، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن عمّان ٢٠٠٣ م الطبعة الأولى.
- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت٣٩٥هـــ) علّق عليه ووضع

حواشيه أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، لبنان/بيروت، ١٤١٨هـ ــ ١٩٩٧م

- طبقات النحويّين واللغويّين: أبو بكر الزبيدي، تحقيق أبي الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، ١٩٨٤.
- علم اللغة العربية، د محمود فهمي حجازي، وكالة المطبوعات، الكويت.
- الفاضل: المبرّد، محمّد بن يزيد (ت٢٨٥ هـ) تحقيق عبد العزيز الميمني، دار الكتب المصرية١٩٥٩م .
- فقه لغات العاربة المقارن مسائل وآراء: أ.دخالد إسماعيل، الأردن/ أربد ١٤٢١هـ ــ ٢٠٠٠ م.
- فقه اللغة: الدكتور علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطبع والنشر مصر / القاهرة،الطبعة السابعة .
- فقه اللغة العربية: الدكتور كاصد ياسر الزيديّ، الموصل، ١٤٠٧ هـ ــ١٩٨٧م الطبعة الأولى
- فقه اللغة العربيّة مناهله ومسائله: د. محمد أسعد النادريّ، المكتبة العصرية، لبنان / بيروت ٢٠٠٥ م، الطبعة الأولى.
- في اللهجات العربية: د. إبراهيم أنيس، مطبعة لجنة البيان العربي، الطبعة الثانية ١٩٥٢م
- الكتاب:سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت١٨٠هـ) تحقيق وشرح عبدالسلام محمدهارون، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة /١٤٠٨هـ ــ١٩٨٨م الطبعة الثالثة

• اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقّي وإشكالاته: حافظ إسماعيلي علوي، دار الكتاب الجديد المتحدة ٢٠٠٩ الطبعة الأولى .

• اللغة بين المعياريّة والوصفيّة: د. تمام حسّان، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب / الدار البيضاء.

• لهجة تميم وأثرها في العربية الموحّدة: د. غالب فاضل المطّلبي، منشورات وزارة الثقافة والفنون ــ سلسلة دراسات (١٥٥) العراق/ بغداد ١٩٧٨.

• مختصرفي شواذ القراءات: نشرج برجشتراسر المطبعة الرحمانية ــ مصر ١٩٣٤م

• المفصل في تاريخ النحو العربي: د. محمد خير الحلواني، مؤسسة الرسالة.

• مقدّمة ابن خلدون: العلاّمة عبد الرحمن بن خلدون، اعتنى به وراجعه محمد علي قطب، تحقيق يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى١٤٢٩هـــ ٢٠٠٨م

• مقدمة في علم اللغة العربيّة: الأستاذ الدكتور علي زوين، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، العراق/ بغداد، ١٤٣٢هـــ ــ ٢٠١١م، الطبعة الأولى.

• مناهج البحث في اللغة: تمام حسان، دار الثقافة، المغرب ن الدار البيضاء ١٩٥٥م الطبعة الأولى

- مناهج التأليف النحويّ: أ.د. كريم حسين ناصح الخالدي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن / عمّان ١٤٢٧هـ ــ ٢٠٠٧م .
- النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج :عبده الراجحي، دار النهضة العربية لبنان/ بيروت ١٤٠٦هـ ــ ١٩٨٦م.
- نحو لغة عربية سليمة: مجموعة بحوث كتبت بمناسبة صدور قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية، منشورات وزارة الثقافة والفنون، العراق، سلسلة دراسات (١٤٠) ١٩٧٨
- نظرات في اللغة والنحو: طه الراوي، منشورات المكتبة الأهلية، لبنان / بيروت ١٩٦٢، الطبعة الأولى.
- نظريّة المعنى في الدراسات النحويّة: أ.د. كريم حسين ناصح الخالدي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن/ عمّان ١٤٢٧هـــ٢٠٠٦م.

الأطاريح والرسائل الجامعيّة:

- فقه اللغة بين التراث والمعاصرة: د علي جميل عباس السامرائي، أطروحة الدكتوراه الثانية / جامعة بغداد ــ كلية التربية للبنات ١٤٣٠هـ ــ ٢٠٠٩م

المجلات والدوريات:

- مجلة الفكر العربي: يصدرها معهد الإنماء العربي بيروت، العدد٦٠سنة ١٩٩٠. (اللغة العربية وعلوم العصر) د. مسعود بوبو.
- مجلة مجمع اللغة العربية الأردني العدد٧٨ السنة الرابعة والثلاثون محرم ــ رجب ١٤٣١هـ كانون الثاني ــ حزيران ٢٠١٠ (سلامة اللغة العربية وأثرها في المناهج المدرسية) للأستاذ الدكتور زهير غازي زاهد.
- مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة ج١٤مقالة الأستاذ محمد رضا الشبيبي (اللهجات القوميّة وتوحيدها في البلاد العربية).
- المنهج العربي في دراسة اللغة في ضوء المنهج الوصفي أ.د. كريم حسين ناصح الخالدي، مؤتمراللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة الذي عقدته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في بغداد.
- منهجنا ومناهج الآخرين أ.د. كريم حسين ناصح الخالدي جريدة الأديب الأسبوعية مايو ٢٠٠٥م العراق.

فهرس المحتويات

التعريب الشامل سبيل الإبداع والنهضة

إعداد

د. كمال سعد أبو المعاطي

مقدّمة

إن تتبّع حركة الدّراسات اللّغويّة في اللّسانيات الحديثة والمعاصرة يكشف عن اهتمام زائد باللّغة الإنجليزيّة، كما يكشف عن صراع ظاهر بين هذه اللّغة ممثّلة في أهلها والمتحدّثين بها،وبين عدد من اللّغات الأخرى؛ بهدف القضاء على تلك اللّغات، وفرض سيطرة الإنجليزيّة، وبسط نفوذها اللّغويّ على أوسع رقعة من العالم، ومن ثمّ تحقيق سيطرة فكريّة وثقافيّة واجتماعيّة واقتصاديّة على كثير من المجتمعات والشّعوب في ظلّ حركة عولمة شرسة لا تعترف بحقّ لضعيف، والخطير في هذا الصّراع أنّه لم يغفل عن لغتنا العربيّة، و لم يخرجها من دائرته، بل نراه يسعى جاهداً إلى النّيل منها بهدف القضاء عليها، متّخذاً لذلك عدّة طرائق لعلّ أخطرها محاولة إبعاد العربيّة عن الحياة العلميّة، وخاصّة في مجال البحوث العلميّة والتّطبيقيّة؛ ولذلك نراه يعمل بدأب على التّشكيك في قدرتها على التّعبير عن فكر العصر ومعطياته، ومن ثمّ متطلباته، كما يعمل سرّاً وجهراً على تهيئة أسباب إضعافها، الأمر الّذي يُسلِم في النّهاية إلى عدم احترامها من جانب أهلها، بل وشعور الكثيرين منهم بدونيتها، وقد شاعت - في وقت ما- الدّعوة إلى إحلال العاميات محلّ الفصحى وإبدال الحروف اللاّتينيّة بالحروف العربيّة تمهيداً لإحلال الإنجليزيّة محلّها، وليس خافياً على أحد ما انتهى إليه وضع اللّغة العربيّة في كثير من بلدان الوطن العربيّ خاصّة في مجال التّعليم الّذي انقسم في معظم البلاد إلى قطاعيْن هما: قطاع العلوم الإنسانيّة، وتستخدم فيه اللّغة العربيّة، وقطاع العلوم الطّبيعيّة والتّطبيقيّة، وتستخدم فيه الإنجليزيّة أو

الفرنسيّة باستثناء التّجربة السّوريّة. والعجيب أنّ كثيراً من القائمين على أمر السّياسة العلميّة والتّعليميّة في معظم هذه البلدان العربيّة لا يرون في انحسار العربيّة، وتدنّي مستواها في قاعات الدّراسة حرجاً، بل إنّهم ربّما رأوا أنّ تغيير هذا الوضع قد يؤدّي إلى انهيار الثّقافة وتدنّي العلم، الّذي أصبحت الإنجليزيّة -في نظرهم- هي الوسيلة الوحيدة لمعرفته والإحاطة به، بل لقد غالى بعضهم وزاد في شططه فجافى الحقيقة ورأى أنّ العربيّة هي سبب تخلّف الأمّة، ومن ثمّ، فإنّ نهضتنا -في زعمهم- لن تتحقّق إلاّ إذا تخلينا عنها وأحللنا الإنجليزيّة محلها.

وهي أفكار جدّ خطيرة، وقناعات لا شكّ مدمّرة، خاصّة إذا كانت مستقرّة وثابتة في أذهان بعض النُّخب العلميّة والسّياسيّة الّتي بيدها اتّخاذ القرار للتّغيير، والمؤسف -حقّاً- أن يتمّ هذا عن جهل من هؤلاء بقيمة هذه اللّغة الّتي كانت -ولوقت غير بعيد- اللّغة الحضاريّة الأولى في العالم، وقد استطاعت بفضل ما حباها الله من خصائص مميّزة في المفردات والتّراكيب، أن تحمل رسالة حضاريّة وإنسانيّة إلى العالم أجمع، فكانت لغة العلوم والفنون والآداب والفلسفة والسّياسة والتّجارة وغيرها من الأنشطة الإنسانيّة، وقد آن لهذه اللّغة أن تستعيد مجدها ومنزلتها، وذلك بفرض سيادتها على جميع مجالات الحياة من تعليم وبحث علميّ وإعلام، وأن تكون اللّغة المعبّرة عن كافّة المضامين والمفاهيم المتداولة في المجتمعات العربيّة، وأرى أنّ ذلك لن يتحقّق إلاّ بالدّعوة الصّريحة إلى التّعريب الشّامل الّذي هو سبيل الإبداع والنّهضة. وسوف نحاول في هذه الورقة البحثيّة -إن شاء الله- بيان كيف أنّ

التّعريب الشّامل، وإحياء حركة التّرجمة هي إحدى وسائل النّجاة والحفاظ على سلامة لغتنا وهويتنا العربيّة وسط عالم يموج بالصّراعات والرّغبة في السيطرة.

ومن الله التّوفيق والسّداد.

د/ كمال سعد أبو المعاطي أحمد

جامعة الملك عبد العزيز -كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة قسم اللّغة العربيّة وآدابها — جدة.

التّعريب لغة واصطلاحاً:

التّعريب والإِعْرابُ في المَعْنَى اللّغويّ مَتَساوِيان؛ إذ يدور معناهما حول: الإفصاح والإِبانة، وهما مَأْخُوذَان من عَرَّب وأَعْرَب، بمَعْنَى أَبَان وأَفْصَح، جاء في لسان العرب: الإعراب والتّعريب معناهما واحد، وهو الإبانة، يقال: أعرب عن لسانه وعرب أي: أبان وأفصح، وأعرب عن الرّجل بيّن عنه، وعرّب عنه: تكلّم بحجته، وعرّبه: علّمه العربيّة، وعَرِبَ منطقَه: هذّبهُ من اللّحن (١).

وأمّا اصطلاحاً فللتّعريب معانٍ عدّة أثبتها العلماء منها: تعريب الاسم الأعجميّ بأن تتفوّه به العرب على منهاجها، تقول: عرّبته وأعرَبْتُه. وهو نقل لفظ من العجميّة إلى العربيّة، والمشهور فيه التّعريب، وقد أسماه سيبويه وغيره إعراباً. وعليه فبين اللّفظيْن عموم وخصوص نسبيّ، وأنّ ما حَدَث لَمعْنَى التّعريب، ما هُوَ إلاَّ نَوْع من تَخْصِيص الدِّلالَة، فبَعْدَ أنْ كان التّعريب مُشْتَرَكاً مع الإعْرَاب في المَعْنَى، أصبَح خاصّاً بنَقْل الأَلْفَاظ غير العَرَبِيّة إليها. ويَحْسُنُ بِنَا — في هذا المقام- أنْ نَعْرِضَ باخْتِصارٍ لَمفْهُوم التّعريب الاصطِلاحِيِّ عند أَئِمَة اللّغة الُمتَقَدِّمين منهم والُمحْدَثِين:

يقول الخليل بن أحمد (ت ١٧٥هــ) في مُقَدِّمَة "كتاب العَيْن " فإنْ وَرَدَت عليك كَلِمَة رُبَاعيّة، أو خُمَاسيّة مُعَرَّاة من حروف الذّلَق أو الشَّفَويّة، ولا يكون في تلك الكَلمَة من هذه الحُرُوف حَرْف واحد أو اثْنَان، أو فَوْقَ ذلك فاعْلَمْ أنَّ تِلْك الكَلِمَة مُحْدَثة مُبْتَدَعَة، ليْسَت مِنْ كَلام العَرَب؛ لأنّك

(١) لسان العرب، لابن منظور المصري،مادة (ع.ر.ب)

لَسْتَ واجِداً من يَسْمَعُ من كلام العَرَب كلمةً واحدةً رباعيّة، أو خماسيّة إلاَّ وفيها من حروف الذَّلَق والشَّفَويّة واحِدَةً أو أَكْثَر(١). وبِه اسْتَدَلَّ على أنَّ (دُعْشُوقَة) و (جلاهق) في قول الشاعر:

ودُعْشُوقَة فيها تَرَنَّحَ دَهْثَم تَعَشَّقْتُها ليلاً وتَـحْتِي جُلاهِـقُ.

ليس من كلام العرب. ومن الواضح أنّ نظرة الخليل للفظ الدّخيل كانت نظرةً صوتيّة محضة.

وقال سيبويه: "اعلمْ أَنَّهُم مِمَّا يُغَيِّرُون من الحُرُوف الأَعْجَمِيّة مَا لَيْسَ من حُرُوفِهم البَتَّة، فرُبَّما أَلْحَقُوه ببِنَاء كَلامِهِم، ورُبَّمَا لَمْ يُلْحِقُوه، فأَمّا مَا أَلْحَقُوه ببناء كَلامِهِم، فَدِرْهَم، أَلْحَقُوه ببناء هِجْرَع، وبَهْرَج أَلْحَقُوه بسَهْلَب، ودِينار أَلْحَقُوه بدِيمَاس... فَأَبْدَلُوا مكان الحَرْف الّذي هو للعَرِب عَرَبِيّاً غيَره، ورُبَّمَا تَرَكُوا الاسم على حَاله إذا كانت حُرُوفُه من حُرُوفهم، وكان على بِنَائِهم أو لَمْ يَكُن.(٢)

ويلاحظ أنّ نَظْرَة سيبويه قد شملت الجانبين الصَّوْتِيَّ والصَّرْفِيَّ، وأنّ كلامه يحَدّد مَعالِمَ التّعريب ويقرّ بوجوده في اللّغة العَرَبِيّة. فقوله "مِمَّا يُغَيِّرون" يَقْصِدُ بذلك العَرَبَ أنفُسَهُم أَصْحَاب العَرَبِيّة، وكلمة " يُغَيِّرون" تعني أنَّ الكَلِمَة الأعجَمِيّة لا تُصْبِح مُعَرَّبَة (عَرَبِيّة) إلاَّ بعد إجراء تَغْيير في

(١) العين، الخليل بن أحمد الفراهيديّ ١/ ٥٢ و٥٣، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت – لبنان ١٩٨٨م، ط١.

(٢) انظر:الكتاب لسيبويه، ٤/٤٤٦-٤٤٧، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، بيروت ١٩٩٩م

حُروفها، إمَّا صوتيّاً وإمَّا صَرْفيّاً وقوله: "مَا لَيْسَ من حُرُوفِهم البَتَّة " تَأْكيدٌ على حُدوث التَّغْيير، ونصّ على أنَّ الَّلفْظ المُعَرَّب قد يَحْدُث فيه تَغْيير صَوْتِيّ؛ إذا تمَّ نُطْق الحُرُوف الأعجَميّة بما يَتَناسبُ مع المَخَارِج العَرَبِيّة للحروف العَرَبِيّة.

ويَرَى سيبويه أنَّ البناء الصّرفيّ ليس شرطاً للتّعريب، وأنّ التَّغْيير قد يَحْدُث أو لا يَحْدُث، وذلك قوله: "فَرُبَّما أَلْحَقُوه" أي: الَّلفْظ المُعَرَّب ببناء كلامهم، "ورُبَّمَا لم يُلْحِقُوه". ويُفْهَم من كلامه أنَّ للعرب في إلحاق الكَلِمَة باللّغة العَرَبيّة طريقتيْن: الأُولَى: التَّصَرُّف والإلحاق بأَبْنِيّة العَرَبيّة المَعْرُوفَة، والثَّانِيّة: عدم التَّصَرُّف وإبقاءُ الاسم على حال هالّتي كان عليها في لغته الأصليّة.

ورأى الجوهريّ أنّ: "تَعْرِيب الاسم الأَعْجَمِيّ أنْ تَتَفَوَّه به العَرَب على مِنْهاجِها، نقول عَرَّبَتْه العَرَب، وأَعْرَبَتْه أيْضاً[1]. وفي قوله إشارة إلى اشتراط تغيير البنية بما يناسب منهاج العربيّة، وطريقتها في صوغ مفرداتها. وأمّا الزَّمَخْشَرِيُ فقال: "إنَّ مَعْنَى التّعريب أنْ يُجْعَل عَرَبِيّاً بالتَّصَرُّف فيه، وتغيّره عن مِنْهَاجِه وإجْرَائِه على وَجْه الإِعْرَاب[2]. ويلاحظ أن قوله قريب مما قال به سيبويه.

وقال الجَواليقيّ: التّعريب "ما تَكَلَّمَت به العَرَب من الكلام الأَعْجَمِيّ، ونَطَقَ به القُرْآن المَجيد، وَوَرَدَ في أخبار الرّسول -صلَّى الله عليه وسلّم-

---

(١) تاج اللّغة وصحاح العربيّة، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهريّ:١/١٦٠، إحياء التّراث العربيّ ــبيروت، لبنان ط ٤ /٢٠٠٥م

(٢) انظر: أساس البلاغة، جار الله الزّمخشريّ، ٢٩٧، تحقيق: عبد الرّحيم محمود، دار المعرفة – بيروت- ١٩٨٢م

والصَّحابة والتَّابعين، وذَكَرَتْه العَرَب في أشعارها؛ ليُعْرَف الدَّخيل من الصَّريح"[١]. وقال الفَيُّوميّ: "والاسم المُعَرَّب الّذي نقلته العَرَب من العَجَم نكرة نحو: إِبْرَيْسَم، ثُمَّ ما أَمْكَن حَمْله على نَظيرِه من الأبْنيّة العَرَبيّة حَمَلوه عليه، ورُبَّمَا لم يَحْملوه على نظيره، بل تَكَلَّمُوا به كما تَلَقَّوه، ورُبَّمَا تلعَّبوا به فَاشْتَقُّوا منه، وإن تَلَقَّوه عَلَماً فليس بمُعرَّب[٢]. وهو عند السّيوطيّ: ما استعملته العَرَب من الأَلْفَاظ المَوْضُوعَة لمَعَانٍ في غَيْر لغتها.

وخلاصة القَوْل: إنَّ هذه التّعريفات وإن أجمعت على وَصفِ التّعريب وتحديده من النَّاحيّة العَمَليّة، إلاّ أنّ أصحابها اختلفوا فيما بينهم حول اشتراط الوَزْن العَرَبيّ للمُعَرَّب؛ إذ تَشدّد فريق، وتَساهل آخر. وقد مَثّل الفريق الأوَّل الجوهريّ، الّذي اشترط ضرورة موافقة المعرّب الوَزْن العَرَبيّ ولو بوجه، وإلاّ لا يُعَدُّ اللفظ مُعَرَّباً، وأمَّا الفريق الثّانِي: فمثّله سيبويه وتبعه الجواليقيّ والفيوميّ وغيرهما، وهؤلاء رأوا أنَّ كلّ ما تَكَلَّمَت به العَرَب من الكلام الأَعْجَمِيّ فهو مُعَرَّب، وإن لم يدخله التَّغْيير والصّقل، وعليه يمكن القول: إنّ اشتَراط الوَزْن العَرَبيّ في المُعَرَّب، لم يكن موضع اتّفاقِ بين اللّغويّين القُدامى.

وعلى أيّة حال، فقد عرف العرب التّعريب، وأفادوا منه كثيراً في

(١) المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، أبو منصور الجواليقيّ، ص ٥١، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، مطبعة دار الكتب - مصر ١٩٦٩م

(٢) انظر:المصباح المنير، مادة (ع.ر.ب) و المزهر في علوم اللّغة ٢٦٨/١ وما بعدها

تعاملهم مع الألفاظ الّتي وفدت إليهم من لغات الأمم الأخرى الّتي اتّصلت بهم حضاريّا، ودفعتهم الظّروف إلى التّعامل معهم لاسيما الفرس؛ إذ لم يكن بإمكانهم تجاهل هذه الألفاظ أو طردها من لغتهم والاستغناء عنها؛ لأنّها كانت تعبّر عن حاجات جدت لهم، فكان لزاماً عليهم أن يقبلوها في لغتهم، "وقد ورد أكثر هذه الألفاظ في القرآن الكريم، وهو دليل على أنّ العربيّة قد تقبّلته وعرَبته قبل البعثة بزمن كافٍ لاستيعابه، وصوّغه على هذه الأوزان الشّائعة في كلماتها[١].

وقد نهج العرب في تعريب تلك الألفاظ نهجاً خاصّاً؛ إذ كانوا يخضعونها لعمليات لغويّة مستمدّة من قواعد اللّغة ونظامها العام؛ مثل الزّيادة أو الحذف أو القلب في الحروف أو الحركات، حتى تلائم اللّفظة المعرّبة لغتهم، ويسهُل عليهم استعمالها والنّطق بها نطقاً صحيحاً يتناسب وطبيعة العربيّة، وقد أشار الجواليقيّ إلى طريقتهم بقوله: "اعلم أنّهم كثيراً ما يجترئون على تغيير الأسماء الأعجميّة؛ إذا استعملوها، فيبدلون الحروف الّتي ليست من حروفهم إلى أقربها مخرجاً، وربّما أبدلوا ما بعد مخرجه أيضاً[٢] ويمكن القول بأنّ التّعريب عند القدماء -وإن انحصر في الألفاظ من حيث الشّكل والمبنى- إلاّ أنّ ما قاموا به يعدّ عملاً هامّاً وخطوة جادّة على طريق التّعريب؛ لأنّ تعريب المادّة الصّوتيّة في حدّ ذاته يعدّ من أهمّ مراحل تعريب

(١) العربيّة لغة العلوم والتقنية، عبد الصّبور شاهين: ٣١١، دار الإصلاح للطّبع والنّشر والتّوزيع، ط١، الدّمام، ١٩٨٣م

(٢) انظر: المعرّب من الكلام الأعجميّ، الجواليقيّ /٥٤

الألفاظ، وقد أشار صبحي الصّالح إلى هذا بقوله: "والعربيّة – على اتّساع مدرجها الصّوتيّ– ازدادت سعة على سعة يوم أدخلت بين حروفها الهجائيّة أصواتاً تقاربها مخرجاً أو صفة؛ إذ عرّبت هذه الألفاظ الدّخيلة، وحدّدت لها مواقعها من جهاز النّطق، فلم يستعص على ألسنة العامّة فضلاً عن الخاصّة، فقطع بذلك الشّوط الأوّل من التّعريب: ألا وهو تعريب المادّة الصّوتيّة، وتطيعها لأصوات العربيّة. ولا ريب في أنّ هذا الشّوط من تعريب الأصوات هو أهمّ الأشواط، فمن بعده لن يكون عسيراً أن تعرب الكلمات الدّالّة على مفهوم حضاريّ معيّن"[١].

على أنّ عمليّة التّعريب لم تقف عندهم عند هذا الحدّ، بل امتدّت لتشمل تلك المرحلة المتقدّمة من التّرجمة الّتي ترجمت فيها علوم الأمم الأخرى وفنونها، وكانت اللّبنة الأولى في بناء الحياة العلميّة العربيّة. وقد نجحت –إلى حدّ كبير– في تزويد العربيّة بكلّ ما احتاجت إليه من ألفاظ ومصطلحات، كما استوعب العرب هذا الأمر، وتمثّلوه فأصبحت لغتهم بذلك لغة العلم والحضارة في العالم أجمع.

ولعلّ من أهمّ أسباب نجاح التّعريب في ذلك الوقت اعتزاز العرب بلغتهم الّتي هي لغة القرآن الكريم، وإيمانهم بأنّ الحفاظ عليها والعمل على تطويرها ونشرها أمر مهمّ، بل واجب شرعيّ؛ كون اللّغة وسيلة نشر الدّين وإبلاغه للآخرين، أضف إلى ذلك حرص الخلفاء والأمراء على التّعريب وتشجيع العلماء عليه وعلى التّرجمة، وتوفير كلّ وسائله من دعم علميّ تمثّل

---

(١) دراسات في فقه اللّغة، صبحي الصّالح، ٣١٩، دار العلم للملايين، ١٩٨٠م ط٨

في الكتب والمخطوطات الّتي حرص الخلفاء والأمراء على توفيرها، ودعم ماديّ تمثّل في إغداق الأموال من أجل تحقيق هذه الغاية، وقد نتج عن ذلك إقبال العلماء والمترجمين على العمل في هذا المجال من أجل الإسهام في تنمية العربيّة والنّهوض بها.

ورغم هذه الجهود الّتي لا يمكن إنكارها أو التّقليل من قيمتها، إلاّ أنّ مشكلة التّعريب بقيت محصورة عندهم -ولفترة طويلة- في إطار هذه الأفكار وتلك الوسائل، فلم تواكب متغيّرات العصور المتلاحقة، وما يستجدّ فيها من معطيات الحضارة إلى أن ضعفت العربيّة في مواجهة اللّغات الحديثة، وأصبح لزاماً على أبنائها أن يعالجوا نقاط ضعفها، وأن يعينوها على مواكبة التّغيّرات المعاصرة[١]. ومن ثمّ فقد حاول المخلصون من أبنائها في العصر الحديث البحث عن طريق يحفظ للعربيّة قدرها ومكانتها كلغة علميّة تستطيع مواكبة متغيّرات العصر، وتعبّر عن أحدث مستجدّاته، خاصّة بعد أن وجدوا أنفسهم متخلّفين في ركب الحضارة العالميّ، ومن هنا فقد حاولوا النّهوض بالعربيّة ثقة منهم بأنّ اللّغة هي أساس كلّ تطوّر ونهضة، وقد تبيّن لهم أنّ لغتهم تفتقر افتقاراً شديداً إلى المصطلحات العلميّة والتّقنية، وأنّ التّعريب لا غنى عنه من أجل توفير هذه المصطلحات، وعليه فقد حاولوا بعثه من جديد، والتّوسع في مفهومه ودلالته، يقول أحدهم: المُعَرَّب: هو الكلمات الّتي نُقِلَت من الأجنبيّة إلى العَرَبِيّة، سواء وقع فيها تَغْيير أو لم يقع. وعرَّفَه الدّكتور حسن ظاظا بقوله المُعَرَّب: "لفظٌ استعاره العَرَبُ الخُلَّصُ في

(١) انظر: العربيّة لغة العلوم والتقنيّة، ٣١٣

عَصْر الاحتجاج باللّغة من أُمَّة أُخْرَى، واستعملوه في لسانِهم، مثل: السُّنْدُس والزَّنْجَبِيل والفُسْطَاط.. وهو تعْريفُ استخدمه ظاظا ليميّز المُعَرَّب من الدَّخيل، الّذي عرّفه بقوله: "الدّخيل لفظٌ أخذته اللّغة من لُغَة أُخْرَى في مَرْحَلة من حَياتِها مُتَأَخِرَة من عصور العَرَب الخُلَّص الّذين يُحتَجُّ بلسانِهم[^1]". وهو تفريق مبْنِيٌّ على عامل الزَّمنِ، ولا نعتقدُ صوابَه، وإنَّما المعول عليه هو طبيعة اللَّفْظ وصورته، إنْ غُيِّر أم بَقِيَ على حاله. يقول الدّكتور إبراهيم أنيس، "وعَمِدَ العَرَبُ القُدَمَاء إلى بَعْض الأَلْفَاظ، فَحَوَّروا من بُنِيَتها وجَعَلوها على نَسْجِ الكلمات العَرَبِيّة وسمَّوْها بالمُعَرَّبة وتَركُوا البَعْض الآخر على صُورته وسَمَّوْه بالدّخيل[^2] ومعنى ذلك أن "التّعريب بمَفْهُومه الخاصّ عبارة عن "إحْدَاث تَغْيير في اللَّفْظ الأَعْجَمِيّ المُراد نَقْلُه إلى العَرَبِيّة من ناحيّة الصَّوْت أو البُنْيّة، أو كليْهما" وأمَّا الدَّخيل: فلَيسَ أصيلاً كالعَرَبِيّ، ولا مُغيَّراً في الصَّوْت، أو البُنْيَة أو كليهما كالمُعَرَّب، بل يُنقل إلى العَرَبِيّة بصورته الّتي كان عليها في لغته. "فالفرق إذن بين المُعَرَّب والدَّخيل هو التَّغْيير، يقول عبد الحميد حسن: "والفروق بَيْنَه وبين المُعَرَّب أنَّ المُعَرَّب قد غُيِّرَت صيغَتُه في الغالب بالزِّيادة أو النَقْص أو بتَغيير الحَرَكَات، وأَدْخَلوه في لغتهم. واللّفظ الدَّخيل لا يَبْرَأُ من غُربَة في الصَّوْت، وغُرْبَة في الوَزْن، وهذا كثيرٌ في الأَلْفَاظ الحَضَارِيّة والعلميّة الحديثة الّتي دخلت العَرَبِيّة في عَصْر النَهْضَة وما بعده. وهذا جَلِيٌّ في مثل كلمة " تلفِزْيُون "إذ يَنْطِقُها كثير من

[^1]: انظر: اللسان والإنسان،١١٨ومابعدها
[^2]: انظر: من أسرار العربيّة، إبراهيم أنيس ١٢٥، مكتبة الأنجلو المصريّة ط٧، ١٩٩٤م

النَّاس بالفَاء الأعجَميّةV)، لا الفاءِ العَرَبِيّة، وهي مع ذلك تُنْطَق بزِنَتها (فَعَلْليون)، وهي زِنَة غَرِيبَة على العَرَبِيّة؛ ولذلك يَصْدُق على هذه اللَّفْظَة اسم (دَخِيل). ومن هنا "عَمِد كثيرٌ من الكُتَّاب والأدباء إلى تَعْرِيبها، وشاع هذا التّعريب، فَقَالُوا: (تِلْفَاز) متمَثلاً بجانبيه :الصَّوْتِي والبُنْيَويّ، إذ أبْدَلُوا بالفاء (V) فاء، وجعلوا له زِنَة اسم الآلة، وهذا هو التّعريب.

وقد قَدَّم مَجْمَع اللّغة العَرَبِيّة بالقاهرة تعريفاً للمُعَرْب جاء في مُقَدِّمَة الُمعْجَم الوسيط، بأنه: "اللَّفْظ الأجنبيّ الّذي غَيَّره العَرَب بالنَقص أو الزِّيادة أو القَلْب، وفي مَوْضِعٍ آخر عُرِّف التّعريب بأنه: صَبْغ الكَلِمَة بصبغةٍ عَرَبِيّة عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللّغة العَرَبِيّة[١]. ولقد حرص المجمع في البداية على التّقيّد بطريقة العرب في تعريبهم، من حيث الأصل، ثمّ صدرت عنه لاحقاً بعض القرارات الّتي دعت إلى توسيع طرائق التّعريب بإساغة بعض اللّواحق الأجنبيّة في اللّفظ، فقد جاء في أحد قراراته: "عند تعريب العناصر الكيماويّة الّتي تنتهي بالمقطع (IUM) يعرب هذا المقطع بــ (يُوم)، مالم يكن لاسم العنصر تعريب أو ترجمة شائعة، كما في: ألمنيوم وبوتاسيوم وكالسيوم.

ومعنى ذلك أنّ التّعريب قد يُقتصر فيه على إحداث بعض التّغييرات الشّكليّة في الكلمة؛ لتصبح معربة،كما حدث في الكلمات السّابقة، وهو رأي يستحقّ الدّعم والتّأييد؛ لأنّنا نرى "أنّ المعربّ الحديث لا يلزم أن يقام على وزن عربيّ بصورة كاملة؛ ليصبح ذا هويّة عربيّة، وليعامل معاملة اللّفظ العربيّ، على حدّ قرار المجمع الّذي نصّ على أن يكون ذلك (على طريقة العرب في تعريبهم). وعلى

---

(١) المعجم الوسيط، مادة (ع.ر.ب) و٢/ ٥٩١، أخرجه: إبراهيم أنيس وآخرون.

ذلك يكفينا تغييران من هذه التّغييرات الجزئيّة في اعتبار الاسم معرّباً؛ لأنّ أوزان العربيّة الأصليّة لن تتّسع لتضمّ كلّ ما تفرزه اللّغات الأجنبيّة من مصطلحات لا يمكن حصرها، وقد كانوا قديماً لا يواجهون هذا الطّوفان فسهل عليهم التّقييد واشتراط الوزن العربيّ، أمّا نحن الآن فيجب أن تتغيّر نظرتنا، تبعاً لما نواجهه من ضرورات، وبحيث نحكم على اللّفظ بأنّه معرّب؛ إذا تعرّض لتغيرين أو أكثر، سواء أُقيم على وزن عربيّ أو لا."[(١)]

والحقّ أنّ التّوسع في التّعريب، والتّسامح في بعض ضوابطه، ربّما ساعد على إنقاذ اللّغة من تفشّي الدّخيل وتوغّله، خاصّة تلك الألفاظ المتعلّقة بأدوات الحضارة والمخترعات الحديثة الّتي قد يصعب على النّاس الاستغناء عنها، الّتي بلغت من الكثرة حدّاً يصعب تتبّعه فضلاً عن ملاحقته والحدّ منه، "والّذي لا شكّ فيه، أنّ كثرة الدّخيل في اللّغة يغيّر من ملامحها ويجعلها أشبه ما تكون باللّغة التّابعة أو المعتمدة على اللّغة الأخرى، ممّا يحيلها في نهاية الأمر إلى مسخ لا تتبيّن ملامحه"[(٢)].

والأخطر من ذلك كلّه أن يتحوّل الإنسان العربيّ، في بعض المواقع إلى مسخ لا هو بالغربيّ ولا بالعربيّ، وأن تنعدم لديه الغيرة على اللّغة الّتي هي أحد أبرز مقوّمات هويته العربيّة"، والغريب أنّ الولع باللّفظ الأجنبيّ يؤدّي بكثير من النّاس إلى ترك اللّفظ العربيّ المتيسّر إلى اللّفظ الغريب، مثال ذلك كلمة (هاتف) فقد استقرّت لدى كثير من العرب وأصبحت مفهومة

---

(١) العربيّة لغة العلوم والتقنيّة ٣١٤

(٢) اللّغة العربيّة في عصر العولمة، أحمد بن محمّد الضّبيب، ١٧،١٨، مكتبة العبيكان، الرياض.

ومستساغة، ومع ذلك فإنّ كثيراً منهم ما زالوا يستعملون كلمة (تليفون)، ويشتقّون منه فعلاً، بل إنّ "المعجم الوسيط "الصادر عن مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة أثبتها ووضع لها تعريفاً ضمن موادّه مشيراً إلى أنّها من الدّخيل، وعندما أورد كلمة "هاتف" جعل من معانيها "التّليفون" أو من يتكلّم به، وأشار إلى أنّها كلمة مجمعيّة، وفي ذلك تأصيل لكلمة أجنبيّة في اللّغة ما كان لها أن تدخل المعجم وتكتسب القبول، ما دام قد وجد البديل عنها. ومن صور افتتان النّاس باللّفظ الأجنبيّ أيضاً، كلمة "Mobile" وهي تعني "الهاتف الجوال" فإنّ كثيراً من النّاس في البلاد العربيّة يستعملون هذا اللّفظ الأجنبيّ، مع وجود أربعة أسماء عربيّة في الأصل متوافرة على امتداد الوطن العربيّ هي: الجوال، والنقال، والمحمول، والخلوي"[(١)].

إنّ التّحدّيات الّتي تواجهها لغتنا العربيّة في الدّاخل من بعض أبنائها، أو في الخارج بواسطة المتربّصين بها والحاقدين عليها -خاصّة في عصر العولمة الّذي لا مكان فيه لضعيف- يفرض علينا ضرورة التّصدّي لكلّ محاولات النّيل من لغتنا والّتي تهدف إلى زحزحتها عن مكانتها في مجتمعاتنا، وتشويهها على ألسنة أبنائها.

وعليه؛ فلا بدّ من الأخذ بكلّ سبيل ممكنة من أجل مواجهة هذا السّيل الجارف من ألفاظ الدّخيل الّتي تتسرّب في نعومة، وتفرض نفسها كلّ يوم على ألسنة أهل العربيّة، خاصّة وأنّ لغتنا تملك من أسباب القدرة والاتّساع ما يؤهّلها للتّعبير عن كلّ جديد من معطيات الحياة بلغة عربيّة صحيحة سواء في ذلك العلوم أو الفنون، أو حتى المخترعات الحضاريّة

---

(١) اللّغة العربيّة في عصر العولمة، أحمد بن محمّد الضّبيب، ١٨،١٧، مكتبة العبيكان، الرياض.

الحديثة، بيد أنّ المطلوب منّا بذل المزيد من الجهد وإخلاص النية، والعمل على استنفار قدرات وإمكانات اللّغة في كلّ مجال من مجالات الحياة. كما يجب على من بيدهم الأمر من المسؤولين والعلماء التّصدّي بكلّ حزم وشدّة لكلّ رأي أو ممارسة من شأنها الإضرار باللّغة أو الإخلال بها وجعل أمن اللّغة وسلامتها من مقوّمات الأمن القوميّ للوطن العربيّ؛ إذ تعدّ اللّغة والدّين من أهمّ الأمور المكوّنة لملامح وهويّة الأمّة، وهما العنصران الأساسيّان اللاّزمان دائماً لبناء ثقافات وحضارات الشّعوب والأمم.

ومن العجيب أن نرى اللّغة العربيّة وقد صارت غريبة بين أهلها، حتى كادت جميع المؤامرات الّتي حاكاها أعداؤها أن تتحقّق في زماننا، فنحن نرى العربيّة مستبعدة عن غالب مجالات الحياة الثقافيّة فضلاً عن مجالات العلوم التّطبيقيّة، مع ما في هذا الإبعاد من تعويق لسبل النّهضة الحقيقيّة للأمّة؛ إذ لاشكّ أنّ هذا الإبعاد يكرّس الجهل، ويقطع أواصر القربى بين العرب بعضهم بعضاً، وبينهم وبين إخوانهم المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، والأخطر من ذلك كلّه أنّه يقطع العرب عن ماضيهم وتراثهم الفكريّ الّذي هو مناط فخرهم وعزهم.

وبناءً عليه، فإنّ التّحدّيات الّتي تواجهها العربيّة في مجتمعاتنا العربيّة والّتي تهدف إلى إقصائها عن ميدانها، تحتاج إلى تضافر جهود المخلصين من أبنائها للتّصدّي لها، والحدّ من مخاطرها سواء على المستوى التّعليميّ أو غيره من المستويات؛ كالإعلام والاجتماع والاقتصاد والسّياسة...إلخ، فعلى المستوى التّعليميّ يعجب المتابع من أن تتعالى صيحات بين الفينة والأخرى تطالب بإحلال الإنجليزيّة

محلّ العربيّة في التّعليم العامّ، حتى في مدارس المرحلة الابتدائيّة، وكأنّه لم يكفهم ما حدث من سيطرة الإنجليزيّة على مراحل التّعليم الجامعيّ، حتى باتوا يطالبون بسيطرتها على التعليم العام بمراحله المختلفة مع ما في هذه الدعوة من خطر محدق وضياع لهويّة أبناء وتلاميذ هذه المرحلة.

وأما عن المستوى الإعلاميّ الّذي يعدّ من أهمّ الوسائل الفاعلة والمؤثّرة في بناء وتشكيل الشّخصيّة العربيّة، ومن ثمّ زيادة الانتماء وإبراز الهويّة، فحدّث ولا حرج؛ خاصّة بعد أن تمكّن منه اللّحن والفساد اللّغويّ لدرجة لم يترك معها أيّة وسيلة من وسائله، سواء في ذلك وسائله المسموعة والمرئيّة، بل والمقروءة أيضا، وأصبحت المصطلحات الأجنبيّة تجلجل في جنباته حتى صارت معظم برامجه وموضوعاته تقدّم إمّا باللّهجات المحليّة أو باللّغات الأجنبيّة، واقتصر استخدام اللّغة الفصحى في معظم وسائله على البرامج الإخباريّة فقط، هذا إن سلمت هذه اللّغة من اللّحن والدّخيل أو التّشويه الّذي بات متعمّدا في كثير من الحالات، لقد أصبح الإعلام العربيّ – للأسف الشّديد– أداة لتسويق اللّغات الأجنبيّة ونشر ثقافتها بين العرب، ومن يتتبّع وسائل الإعلام العربيّة يتبيّن له مدى ما انتهى إليه حال إعلامنا العربيّ، وهي حال تستلزم بذل الجهد لتغييرها وتعديل مسارها الّذي انحرف عن الجادّة؛ لما للإعلام من أهميّة في تشكيل الوعي القوميّ الّذي تعدّ اللّغة أحد أهمّ مقوماته.

وعلى المستوى الاجتماعيّ نجد التّحدّث باللّغات الأجنبيّة قد أصبح لدى كثيرين ميزة ومعيارا للثّقافة، ودليلاً زائفاً على الرّقيّ الحضاريّ، خاصّة لدى أوساط الشّباب وبعض أدعياء الثّقافة ممّن ضعفت حصيلتهم من مفردات اللّغة وصعب عليهم التّعبير عن أفكارهم أو مشاعرهم بلغتهم، أو

عجزوا عن التّأليف والإنتاج بها، وهؤلاء -غالبا- لا يقرّون بعجز قدراتهم أو ملكاتهم البيانيّة، ولا ينسبون الضّعف إلى مهاراتهم اللّغويّة ولا يعترفون بتقصيرهم تجاه لغتهم العربيّة، وتقاعسهم عن الجدّ في اكتسابها، وإنّما ينسبون العجز والضّعف إلى اللّغة نفسها فيتهمّونها بالضّيق والفقر، وينسبون مفرداتها إلى الثّقل والغرابة والوحشية والقصور عن مجاراة تطوّر الحياة، وما إلى ذلك من تهم وعلل عادة ما يتشبّث بها العاجز أو الجاهل باللّغة من أمثال هؤلاء الّذين لا يتورّعون عن خلط كلامهم بمزيد من الألفاظ الدّخيلة والتّعبيرات الأجنبيّة، وما ذلك إلا للتّدليل على أنّهم صاروا من نخبة المجتمع وصفوته في مجتمع أصبح من لا يتقن إحدى اللّغات الأجنبيّة فيه، خاصّة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة يتحاشى الدّخول إلى بعض المطاعم أو الفنادق، أو حتى المكتبات، وإن كانت في دولة عربيّة؛ تفادياً للإحراج! ومن المؤسف حقّاً أن نرى شوارعنا العربيّة وقد ازدحمت باللاّفتات المكتوبة باللّغات الأجنبيّة، وكأنّنا نتنقل في شوارع عاصمة أوربيّة، بل وبات يتردّد على مسامعنا من بعض أنصاف المتعلّمين، وأشباه المثقّفين من يطالب بإحلال اللّهجات المحليّة بدل اللّغة العربيّة الفصحى في الأماكن المتبقية لها في الدّول العربيّة.

ولم يعد مجال الاقتصاد والعمل بأسعد حالاً من سابقيه؛ إذ أصبحت اللّغات الأجنبيّة عقبة كبيرة، وحجراً عثرة أمام كثير من الباحثين عن وظيفة، أو مصدر رزق يحفظ لهم حقّهم في العيش الكريم؛ إذ أصبح إجادة اللّغات الأجنبيّة وإتقانها مطلباً جوهريّاً للعمل؛ حتى وإن كان هذا العمل يجري في بيئة عربيّة ووسط لا يتطلّب أيّة مستوى لإتقان اللّغة الأجنبيّة؛ الأمر الّذي

ضيّق من مجالات العمل المتاحة للشّباب في معظم الدّول العربيّة، حتى في بعض البلدان العربيّة الّتي تتوفّر بها فرص مناسبة لعمل هؤلاء؛ إذ أصبح الجميع متمسّكاً بشرط إتقان اللّغة الأجنبيّة، الأمر الّذي زاد من تفاقم أزمة البطالة، وما ترتّب عليها من مشكلات وفساد اجتماعيّ وأخلاقيّ بات يهدّد معظم مجتمعاتنا العربيّة.

إنّ الشّعور بقصور اللّغة الأمّ أو الجهل بمكانتها، وبما فيها من طاقات وإمكانات، أو الإحساس بالضّعف فيها والعجز عن استخدامها بمرونة ومهارة كافية، ربّما كان أحد الأسباب المؤدّية إلى التّشبّث بلغة أجنبيّة يراها بعضهم أكثر إغراءً، بل ربّما شجّع على الاعتصام بهذه اللّغة على أساس أنّها الأنسب أو الأسهل، أو أنّها الأعلى مستوى والأكبر مكانة والأكثر هيمنة وانتشاراً ووجاهة؛ ومن ثمّ فهي الأجدر بالتّقدير والتّقليد، ومن هنا يزداد الاقتراض من هذه اللّغة الأجنبيّة، ويكثر التّداخل بينها وبين اللّغة الأصليّة...ومع مرور الزّمن تنسحب اللّغة الأصليّة أمام هذا الغزو اللّغويّ الغريب أو تضطرب وتتغير خصائصها بشكل يفقدها أهمّ وظائفها وهي تحقيق التّواصل بين أبنائها المتحدّثين بها، ممّا قد يؤدّي إلى تحطيم الفهم المتبادل بين أفراد الجماعة اللّغويّة؛ فيكون ذلك سبباً لاضطراب الفرد نفسه من النّاحية الثّقافيّة، ومن ثمّ تذبذبه فكريّاً وحضاريّاً.(١)

إنّ التّحدّي الّذي يواجه اللّغة العربيّة في هذا العصر مردّه عند كثير من

---

(١) انظر: تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيليّة، السّيد إسماعيل السّروي،١١٧، دار غريب للطباعة والنشر –القاهرة.

الباحثين إلى الشّعور المبالغ فيه بأهمية اللّغة الأجنبيّة النّاتج غالباً عن الانبهار بكلّ ما هو أجنبيّ، والظّنّ الزّائف بأنّ التّقدّم لا يأتي إلا عن طريق إتقان اللّغة الأجنبيّة للجميع، بل والتّحدّث بها بين العرب أنفسهم. وغنيّ عن الذّكر أنّ هذا الشّعور يأتي من الإحساس بالهزيمة النّفسيّة الّتي يعاني منها الإنسان العربيّ في هذا العصر[١]؛ ولذلك يرى كثير من المهتمّين بشأن العربيّة "أنّ استرداد ثقة الإنسان العربيّ في لغته هي نقطة البداية في استرداد ثقته في ذاته ومؤسّساته فلا بدّ له أن يؤمن بقدرة لغته الأمّ على تلبية مطالب العصر وفي قدرتها على المواجهة السّاخنة في ساحة الاحتكاك اللّغويّ الّذي يشقى به مجتمع المعلومات؛ إذ من الثّابت أنّ كلّ اللّغات متساوية في قدرتها على التّعبير عن أيّ مفهوم، وأنّ معجم أيّة لغة قادرٌ على أن يتّسع ليضمّ كلمات جديدة تعبّر عن مفاهيم جديدة؛ و لم تخرج اللّغة العربيّة عن هذا الإطار. فقد أثبتت قدرتها على التّعبير عن كافة المفاهيم عبر القرون، ونجحت في أداء مهامّها القوميّة كاملة باعتبارها أداة أساسيّة للاستيعاب والتّعبير والإبداع، وبوصفها لغة للحياة والفكر والعمل[٢]".

لقد استطاعت العربيّة الوفاء بحاجة الحكم الأمويّ في تعريب الدّواوين ونُظُمِ الإدارة للمجتمعات المختلفة والأقاليم والجيوش والحياة العامّة، مستفيدة في ذلك

---

(١) انظر اللّغة العربيّة في عصر العولمة، ١٦

(٢) انظر: اللّغة العربيّة والتفاهم العالميّ، رشدي طعيمة، ومحمود النّاقة، ٧٩، دار المسيرة للّنشر والتّوزيع -عمان، الأردن ٢٠٠٩، وانظر: تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيليّة، السّيد إسماعيل السّروي، ٥٦.

من عراقة التّجربة الّتي عرفتها الإمبراطوريتان الرّومانيّة والفارسيّة المجاورتان للعرب، فضلاً عمّا اقتبسته من الحضارة الهنديّة، ولم تكن عاجزة أو قاصرة، كما أنّها لم تذب في مجرى لغات تلك الحضارات، ولم تكن امتداداً عضويّاً لها، ولم يفكّر أحدٌ ممّن ينتسبون إليها في اتّخاذ الرّومانيّة أو الفارسيّة أو الهنديّة لغة للعلوم الّتي عرفها ذلك الزمن، كما صلحت العربيّة لاستيعاب معطيات الحضارة العباسيّة بعلومها المتشعّبة المعقّدة وبأسمائها المستجدّة الوافدة...ولم ترفض التّأثر ولم تقبل أن تكون امتداداً شكليّاً لتلك الحضارات ولغاتها، وأبت التّخلّي عن أيّ ملمح من ملامح الشّخصيّة القوميّة وهي تحرز نجاحات علميّة هائلة في مختلف الميادين(١).

إنّ هذا التّاريخ المشرّف للعربيّة يدفعنا إلى البحث وبسرعة عن أنجع الوسائل العمليّة الّتي تساعد في الخروج من هذا الواقع اللّغويّ المؤسف، والّذي ينذر بخطر الانسلاخ اللّغويّ المحتوم، علينا أن ننهض بلغتنا حتى تستعيد مجدها وعزّها بين أبنائها وبين اللّغات على مستوى العالم، خاصّة وأنّ الأمم المتّحدة والمنظّمة العالميّة للتّربيّة والعلوم والثّقافة وكثير من المنظّمات والوكالات الدّوليّة الأخرى قد اعترفوا بالعربيّة لغة عالميّة حيّة، بل و اعتُمِدت العربيّة واحدة من أهم اللّغات الرّسميّة عالميّاً إلى جانب اللّغات الإنجليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة والرّوسيّة والصّينيّة الّتي يتحدّث بها الملايين من النّاس، وصار الحديث بها مسموحاً في كافة المحافل الدّوليّة.

ونرى أن التّعريب الشّامل الّذي يتعدى في مفهومه ودلالته التّعريب

---

(١) انظر: اللّغة العربيّة وعلوم العصر، مسعود بوبو، الفكر العربيّ (مجلة الإنماء العربيّ للعلوم الإنسانيّة) العدد ٦٠ ص ٦١

اللّغويّ؛ ليشمل مفاهيم أوسع مجالاً وأكثر شموليّة "تفرض سيادة اللّغة العربيّة على سائر قطاعات الحياة، فتحتلّ مترلتها الطّبيعيّة باعتبارها لغة قوميّة تعبّر عن كافّة المضامين والمفاهيم المتداولة في المجتمع، وتكون لغة التّعليم في جميع مراحله ومستوياته، ولغة التّأليف والبحث العلميّ بجميع تخصّصاته ومؤسّساته، وتتّخذ لغة عمل الإدارة والاقتصاد والإعلام وكافّة مرافق المجتمع ومؤسّساته"(١). نرى هذا التّعريب هو سبيل النّجاة، خاصّة إذا تبنّته الإدارة السّياسيّة صاحبة القرار ودعمته إرادة جماهيريّة تراه سبيل الخلاص من التّبعيّة الثّقافيّة الغربيّة الّتي لا تزال معظم البلدان العربيّة تعاني منها. تلك التّبعيّة الّتي تقف حائلاً أمام كلّ تقدم فكريّ أو حضاريّ في حياة أمتنا، ولا تزال تكرّس في نفوس أبناء الأمّة قصورهم عن الإبداع والخلق والابتكار، ممّا أدّى إلى شبه قناعة لدى المواطن العربيّ بأنّه دون غيره من بني البشر، بل ربّما استقرّ في ذهنه أنّه لا يمكن أن يكون مبدعاً، وعليه أن يظلّ مستهلِكاً، وقد غاب عن ذهنه أنّ الإبداع والابتكار لا يكونان من فراغ ولا يأتيان فجأة، بل لا بد لهما من مقدّمات، وأولى هذه المقدّمات هي الثّقة بالنّفس والاعتزاز بمقوّمات الشّخصيّة العربيّة، الّتي تأتي اللّغة في المقدّمة منها، وهذا يدفعنا إلى حتميّة العمل على تحرير التّفكير العربيّ من كلّ القيود المعوقة والمفاهيم الزّائفة؛ من أجل خلق جيل جديد متحرّر الفكر، مُعرّب التّفكير واثق من نفسه وعلى يقين تامّ بقيمة أمته، وعظم دورها في بناء الحضارة الإنسانيّة؛ وبذلك نتمكّن من بناء أمّتنا العربيّة القادرة على مواجهة

---

(١) انظر: تعريب العلوم، ١٢٢، ١٢٣

التّحدّيات مهما عظمت، أضف إلى ذلك القناعة بأنّ الإبداع لا يكون إلاّ باللّغة الأمّ، وهذا يستلزم حتميّة تعريب العلوم خاصّة بعد أن أثبت العلماء أنّ استيعاب المعرفة باللّغة القوميّة أيسر من استيعابها بأيّة لغة أجنبيّة؛ إذ يبذل المتعلّم جهداً واحداً في هذه الحالة، هو جهد معرفة المفاهيم"؛ وأنّ استجابة المتعلّمين للّغة الأجنبيّة مهما أتقنوها لا يمكن أن تكون كاستجاباتهم للغة القوميّة، وقد تظلّ ظاهرتا النّبوغ والإبداع أكثر وضوحاً بين أصحاب اللّغة بالمقارنة بمن يفكّرون بلغات أجنبيّة، وذلك أنّ التّعليم باللّغات الأجنبيّة تدريساً وتأليفاً يحد من قدرة المتعلّمين الفكريّة والإبداعيّة؛ إذ يستنفذ قدراً كبيراً من طاقاتهم، فهم يبذلون جهدين، جهداً في استيعاب اللّغة الأجنبيّة وجهدا في التفكير بها[١]. وإذا كان اللّسان ترجماناً للفكر، فلا بدّ أن يكون هناك توافقاً بينهما، ولا ينبغي للمفكّر أو المبدع أن يصرف جزءاً كبيراً من وقته في ترجمة فكره بلغة لسانه، وإنّ نظرة سريعة إلى المجتمعات المتقدّمة المعاصرة الأوروبيّة منها والآسيويّة وغيرها، ليؤكّد لنا أنّ استيعاب تلك المجتمعات للحضارة الحاليّة وإسهاماتهم فيها ما كان ليكون لولا تفاعلهم معها بلغتهم وليس بلغة أجنبيّة. وهذا الّذي يحدث إنّما يدعمه أيضا تاريخنا، فإسهامات العرب في جميع فروع المعرفة إنّما كانت دائماً باللّغة العربيّة وأظنّها حقيقة؛ لا ينكرها إلاّ جاحد: أنّ فضل العرب على التّقدّم العلميّ لا يُنكَر يوم استوعبنا وأضفنا وطوّرنا وأبدعنا العديد من العلوم بلغتنا، وَقْتَما كانت الشّعوب الأخرى ترزح تحت ظلمات الجهل. لقد كانت العربيّة لغة

---

(١) انظر: المسألة اللّغويّة في الصراع العربي الإسرائيلي، عثمان سعدي، ١٨٠-١٨٥

العلم خلال عدة قرون، ومنها تمّ ترجمة مختلف المعارف. وهذا يؤكّد حقيقة مؤداها أنّ لغتنا استوعبت تلك المعارف وتلك العلوم. إن حركات التقدم كانت تتلو حركات ترجمة نشيطة. وهذه الحقيقة برزت في جميع الحضارات سواء عند العرب قديماً أم عند دول آسيا وأوروبا حديثاً.(١)

ونظراً لتعدّد وجهات النّظر في أمر التّعريب واختلاف العلماء في الطّريقة الأنسب للاستفادة منه، فقد تُوسِعَ في مفهومه، ولم يعد قاصراً على الألفاظ المفردة فحسب، بل تجاوزها إلى غيرها، ونظر إليه كلّ عالم من الزّاويّة الّتي رأى أنّها الأجدى في إعادة بناء الأمّة وزيادة نهضتها، فتعدّدت بذلك دلالاته وتشابكت معانيه، خاصّة بعد أن أضيفت إليه التّرجمة بمعناها العامّ الّذي يتضمّن نقل أهمّ الأفكار الموجودة في العمل الأجنبيّ إلى اللّغة العربيّة دون الإخلال بمضمونها، أو بمعنى آخر: فهم المضمون العام لتلك الأعمال الأجنبيّة وتهذيبها بما يساير الذّوق العربيّ والحياة العربيّة، وذلك بالتّخلّص من النّصوص والأمثلة الواردة في تلك الأعمال والّتي يمكن أن تتنافى مع القيم والمبادئ العربيّة والإسلاميّة، واستبدالها بما يفيد الغرض ويناسب الواقع الاجتماعيّ والخلقيّ للحياة العربيّة، أي: أن نأخذ الأفكار الرّئيسة من الأعمال الأجنبيّة أو نقتبسها منها ثمّ نبني عليها. وعليه فلا فرق بين التّرجمة والتّعريب؛ فهي بذلك معنى من معانيه، بل وسيلة من أقوى

---

(١) انظر: أعمال ندوة (مقومات التدريس الجامعي باللّغة العربيّة)-القاهرة، بحث الدكتور: محمد يونس الحملاوي، منشور بموقع الجمعيّة المصريّة لتعريب العلوم، على الشبكة العنكبوتيّة.

وسائله؛ إذ التّعريب في معناه الخاصّ: وهو صوغ الكلمة بصيغة عربيّة عند نقلها من مصدرها الأجنبيّ إلى اللّغة العربيّة، يعدّ جزءاً من التّرجمة الّتي تعني: نقل كلمة أو نصّ من لغة إلى أخرى بمعنى مفهوم، أو موجود في ثقافة وخبرة أهل اللّغة المنقول إليها. فبين المصطلحيْن إذن علاقة وصلة، وبينهما عموم وخصوص، فالتّرجمة معنى عام وتعريب الكلمات شكل من أشكالها.

ورغم اختلافهم في دلالة التّعريب، إلاّ أنّ الجميع يكاد يتّفق على ضرورة أن تسود العربيّة الفصحى جميع مناحي الحياة، وأن يمتدّ التّعريب ليشمل كافّة جوانبها العلميّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة...إلخ، كما أنّهم متّفقون على ضرورة البدء بمجال التّعليم، خاصّة التّعليم الجامعيّ الّذي هيمن عليه اللّغات الأجنبيّة، وقد رأوا أنّ ذلك لن يتمّ إلاّ باعتماد اللّغة العربيّة لغة أولى في التّدريس الجامعيّ والبحث العلميّ والتّقنيات الحديثة في جميع الجامعات العربيّة والكلّيّات الجامعيّة والمعاهد العليا الّتي تضمّ مئات الأقسام العلميّة الّتي يتمّ التّدريس فيها بلغات أجنبيّة مثل الإنجليزيّة والفرنسيّة وغيرها. وبذلك يتمّ التّخلّص من الثّنائيّة اللّغويّة الّتي لا تزال مهيمنة على معظم الجامعات والمعاهد العلميّة في الوطن العربيّ.

يقول الدّكتور "أحمد فؤاد باشا" أحد أنصار تعريب العلوم، والعميد السّابق لكليّة العلوم في جامعة القاهرة: إنّ التّعريب حتميّة لا مفرَّ منها؛ إذا كنا نريد التّقدّم علميًّا وبصورة فعليّة، وإنّ هذه الحقيقة قد استوعبها علماء الحضارة الإسلاميّة عندما ترجموا معارف السّابقين إلى اللّغة العربيّة، واستوعبها أيضًا الغربيّون عندما ترجموا علوم الحضارة الإسلاميّة في أوائل

عصر النّهضة الأوروبيّة الحديثة، وتعيها اليوم كلّ الأمم الّتي تدرس العلوم بلغاتها الوطنيّة، في سعي حثيثٍ نحو المشاركة الفعَّالة في إنتاج المعرفة وتشييد صرح الحضارة المعاصرة.

ويضيف أنّ أمر تعريب العلم والتّعليم أضحى ضرورة من ضرورات النّهضة العلميّة والتقنيّة الّتي ينشدها العرب.

وأنّ الحديث عن هذه الضّرورة قد تجاوز الآن مرحلة الإقناع بالأدلّة والبراهين المستقاة من حقائق التّاريخ، ومعطيات الواقع المعاش، وعليه أن ينتقل إلى مرحلة التّخطيط والتّنفيذ، وفق أسس وضمانات منهجيّة مدروسة، وعن طريق آليات ومؤسّسات قادرة على إنجاز المشروع الحضاريّ[١]". على أنّه وبالرّغم من كلّ هذه الحقائق لا يزال الجدل قائماً حول ضرورة تعليم العلوم بالعربيّة أو بلغات أجنبيّة منذ أوائل القرن العشرين، و لم يُحسم هذا الجدل بعد، بل مثَّل الأمر تراجعاً هائلاً في مصر أمام حركة تعريب العلوم، فصارت العديد من الكلّيّات الجامعيّة الّتي كانت تدرِّس العلوم الإنسانيّة باللّغة العربيّة، ذات قسمين: قسم يدرسها بالعربيّة، وقسم آخر بلغات أجنبيّة، ونرى هذا في كلّيّات الحقوق والتّجارة والاقتصاد والعلوم السّياسيّة والخطير في الأمر قيام بعض كلّيّات العلوم الإنسانيّة في بعض البلدان العربيّة بانتهاج هذا النّهج، متعلّلين في ذلك بمتطلّبات سوق العمل وحرص الخريجين على الحصول على الوظائف الّتي تؤمن لهم حياة اجتماعيّة مستقرّة،

(١) انظر: أعمال ندوة (مقومات التدريس الجامعي باللّغة العربيّة)-القاهرة، بحث الدكتور: محمد يونس الحملاوي، منشور بموقع الجمعيّة المصريّة لتعريب العلوم، على الشبكة العنكبوتيّة.

أضف إلى ذلك موقف بعض الرّافضين للتّعريب من أعضاء هيئة التّدريس بالجامعات العربيّة، يقول أحمد شفيق الخطيب، عضو مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة: "إنّ معظم العارفين ممّن عايشوا محاولات التّعريب أجمعوا على أنّ السّبب الأهمّ وراء فشل أو عرقلة إمكانيّة نجاح حركات تعريب العلوم كان لا يزال موقف هيئات التّدريس في الجامعات العربيّة، ويعزي ذلك إلى أنّ معظم جامعاتنا ومعاهدنا تعتمد في إعداد هيئاها التّعليميّة على خريجي الجامعات الأجنبيّة، ممّن تبعثهم الدّولة أو الجامعات، أو الّذين استطاعوا أو يستطيعون ذلك بوسائلهم الخاصّة، وهؤلاء بحكم القانون الطّبيعي في اختيار المسار الأسهل لا يرحّبون بالتّعريب إن لم يعارضوه علناً؛ لأنّ التّدريس بالعربيّة سيتطلّب منهم جهداً مضاعفاً يتهيّبونه، فالتّدريس بالعربيّة يقتضيهم جهداً إضافيّاً في الإعداد والتّفتيش عن المصطلحات أو وضعها، وهم بهذا الجهد ضنينون[١]. ولهؤلاء المثبطين أو الرّافضين نقول: إنّ الأمانة العلميّة تقتضي منكم النّظر لمسألة التّعريب في ضوء المصلحة العامّة والنّظرة المستقبليّة للأمّة، وعليكم أن تدركوا أنّ التّعريب الشّامل في مجال التّعليم لم يعد أحد الخيارات، بل هو الخيار الوحيد الّذي يحقّق التّوازن الطّبيعيّ بين الفكر واللّسان وبين المعرفة واللّغة؛ ليكون ما يكسبه الدّارس والباحث تمثّلاً فإبداعا لا استعارة فترديداً. كما أنّه يحقّق الاستفادة التّامة من العلوم والتّقنيات والخبرات

(١) انظر: أعمال ندوة (مقومات التدريس الجامعي باللّغة العربيّة) **الّتي عقدت** بالقاهرة يوم الأربعاء للثالث عشر من إبريل عام أربعة وتسعين وتسعمائة **وألف ميلاديّة**، منشورة بموقع الجمعيّة المصريّة لتعريب العلوم، وموقع "صوت العربيّة " على الشبكة العنكبوتيّة. بحث: تعريب العلوم الحلم والواقع، خالد عزب.

المتوافرة لدى جميع الأمم المتقدّمة، وذلك بترجمة أفضل المؤلّفات والدّراسات إلى العربيّة، في حين يعطي التّدريس والبحث بإحدى اللّغات الأجنبيّة تفرّداً لتلك اللّغة فيُرْجع إليها دون سواها من اللّغات. ومن هذا المنطلق لا ينبغي أن نناقش في جدوى التّعريب من حيث المبدأ أو الأساس، بل يجب أن تتضافر الجهود من أجل البحث فيه من حيث الوسيلة والتّطبيق.(١)

خاصّة وأنّ الدّراسات والبحوث الّتي أجريت في مراكز بحثيّة وتربويّة في دول مختلفة في أنحاء العالم أكّدت على أنّ التّدريس والتّعلّم باللّغة الأمّ يمنح الطّلاب اعتزازاً بلغتهم، ويحقّق لهم جودة علميّة أعمق، كما أنّه يقلّل من الجهد والوقت المبذول لتحقيق ذلك. ولعلّ في دراسة الدّكتور زهير السّباعيّ الّتي أجراها ونشر نتائجها في كتابه القيم "تجربتي في تعليم الطّب باللّغة العربيّة "دليل عمليّ على أنّ قدرة الطّلاب على الاستيعاب والفهم قد زادت بشكل ملحوظ عندما درس لهم العلوم الطّبيّة بلغتهم العربيّة:

إنّ الدّعوة إلى تعريب التّعليم والبحث العلميّ في الوطن العربيّ، ليست بدعة أو ردّة أو تعصّباً لوضع نشأ في ظروف قاهرة...فلسنا في هذا المنحى وحدنا، بل سبقتنا إليه شعوب هي أقلّ منا عدداً وأصغر رقعة أرض، وليس لها مشاركة مثل مشاركتنا في صنع الحضارة الإنسانيّة. أليس من العجيب أن يكون تدريس العلوم في بلدان صغيرة مثل رومانيا وفنلندا وبلغاريا واليونان بلغاها القوميّة، بل أن تبعث إسرائيل الدّولة المصنوعة صنعاً، اللّغة العبريّة من

(١) انظر: اللّغة العربيّة والتفاهم العالمي،١٧٣_١٧٤

سباقها الطّويل لتدرس بها العلوم الجديدة الدّقيقة، ونقوم نحن في الوطن العربيّ الكبير برقعته وعدد أبنائه والشّامخ بتراثه وغنى لغته وجمالها بتدريس أبنائنا بلغات أجنبيّة، على أرضنا وفي جامعاتنا ؟[١]

ولا ينبغي أن نفهم هذا على أنّه دعوة إلى نبذ تدريس اللّغات الأجنبيّة؛ بل على العكس؛ لا بد من الاستمرار في تدريس اللّغات الأجنبيّة كلغة أجنبيّة في معاهد العلم المختلفة حتى يمكننا استيعاب المستحدث من المعارف الوافدة من مختلف الثّقافات والأمم. ولكن لا بد أن يتمّ ذلك بطريقة جادّة. "إنّ التّدريس بلغة أجنبيّة قضية تختلف أيما اختلاف عن تعليم اللّغات الأجنبيّة كلغة أجنبيّة ؛ بل إنّ تدريس أكثر من لغة أجنبيّة للطّالب في مراحل دراسته المختلفة بطريقة جدّيّة لجد مطلوب، فاكتساب اللّغة انفتاح على ثقافة أهل تلك اللّغة. وما أحوجنا للانفتاح الجادّ على مختلف اللّغات والثّقافات. كما أنّ تدريس اللّغات يعطى ركيزة احتياطيّة لأيّ قصور قد ينشأ في منظومة الترجمة الّتي لا بدّ لنا من أن نُنْشِئها.[٢]

على أيّة حال يجب أن لا يغيب عن بالنا أنّ تعريب التّعليم في كلّ مراحله أمانة وضرورة حتميّة يجب العمل على تحقيقها؛ لأنّ عدم تحقيق التّعريب الجامعيّ يعني أنّ أمّتنا لا تزال ناقصة السّيادة وأنّها لازالت تابعة لغيرها، وأنّ التّنشئة الفكريّة للأجيال القادمة ستكون ناقصة؛ لأنّها ليست

---

(١) انظر: اللّغة العربيّة والتفاهم العالمي، ١٧٦.

(٢) انظر: تعريب العلوم الحلم والواقع (ندوة مقومات التدريس الجامعي باللّغة العربيّة) الّتي عقدت بالقاهرة، الجمعيّة المصريّة لتعريب العلوم.

عربيّة الأداة. فتعريب التّعليم إذن هو أحد أهمّ السّبل المخلصة من التّبعيّة الثّقافيّة، وبه نستكمل سيادتنا القوميّة.

إلى جانب ذلك فإنّ التّعريب لا بدّ أن يشمل: تعريب مؤسّسات كلّ دولة من الدّول العربيّة، وجعل العربيّة الفصحى وسيلة التّفاهم والتّخاطب والمكاتبات في كلّ الدّوائر، إضافة إلى تعميم هذه الفصحى؛ لتشمل كلّ مناحي الحياة المختلفة.

وهو بهذا الفهم هدف استراتيجيّ علينا أن نسعى لتحقيقه، إضافة إلى أنّه مقوّم أساس من مقوّمات الأصالة الثّقافيّة عند العرب، ومن هنا يمكن القول إنّ التّعريب الّذي ننشده ذو جانبين: جانب لغويّ يتركّز حول اللّغة وقضاياها المختلفة، وهدفه هو العمل على أن تسود العربيّة الفصحى مناحي الحياة العربيّة كافّة، وأن يعمّ استعمالها كلّ أبناء الوطن العربيّ في أقطارهم المختلفة، وجانب اجتماعيّ يتّصل بكلّ جوانب الحياة الاجتماعيّة.

وينبغي أن نتيقن من أنّه إذا نجحنا في أن نحقّق تعريب العلم والفكر فإنّ ذلك سيقودنا إلى تعريب الثّقافة، أي: تعريب كلّ جوانب المعرفة في المجتمع العربيّ، بحيث تصبح ثقافتنا نابعة من حياتنا الاجتماعيّة، ومن مورثنا العلميّ والحضاريّ، وما يتلاءم مع معتقداتنا وتقاليدنا وتراثنا، وسيصبح كلّ ما يقرأه المواطن من إنتاج العقل العربيّ، بتعبير آخر أن تكون ثقافتنا ذات جذور تضرب في أعماق تاريخنا، ثقافة أصيلة عريقة، بعيدة عن التّقليد والاستعارة والتّكرار لما عند الأمم الأخرى، ثقافة مستقلّة لها شخصيتها الّتي تميّزها عن غيرها من الثّقافات. ولا بدّ أن نقرّ بأنّ الأمّة ليست مجرّد ملايين من البشر يعيشون على

أرض واحدة أو يرجعون إلى أصل واحد فحسب، وإنّما الأمّة أيضا وحدة من الفكر والشّعور والإرادة والعمل ومن أجل المشاركة في الفكر والشّعور والإرادة والعمل لا بدّ أن يكون هناك اتّصال بين أعضاء الجماعة القوميّة، ومن هنا تأتي أهميّة فرض لغة واحدة في حياة المجتمع العربي؛ حتى تكون سياجا قويّاً أمام الغزو الثّقافيّ والفكريّ الّذي يهدّد الهويّة العربيّة والإسلاميّة خاصّة في عصر العولمة الّذي يسعى إلى فرض النّموذج الغربيّ على حياة الشّعوب بما فيها شعوب الشّرق الأوسط والمنطقة العربيّة.[1]

ونخلص من هذا العرض إلى أنّ التّعريب الشّامل، أي: فرض سيادة اللّغة العربيّة على سائر قطاعات حياة الأمّة العربيّة هو السّبيل إلى الإبداع والابتكار، ومن ثمّ النّهضة الّتي نرجوها لأمّتنا العربيّة، وأنّه حتميّ وضروريّ لأساب منها:[2]

_ أنّ اللّغة العربيّة تشكّل شخصيّة الأمة وتحدّد خصوصيّتها في وحدة فريدة، وأنّ ترك الأمّة لغتها يعني فناءها.

_ أنّ استخدام اللّغة العربيّة في مجال العلوم الطّبيعيّة والتّطبيقيّة يزوّد العربيّة بعامل مهمّ من عوامل الدّقّة ويتيح أمامها فرصة مستمرّة للتّطوّر والنّمو ومواصلة دورها في الأداء الأدبيّ والعلميّ ويلغي فكرة تفوّق اللّغات الأجنبيّة عليها.

_أنّ استخدام العربيّة في كافّة المجالات يقضي على التّبعيّة الثّقافيّة،

---

(١) انظر: تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيليّة، ١٢٠_١٢٢

(٢) انظر: تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيليّة ، ١٦٠_١٦١

وكذلك التّبعيّة النّفسيّة الّتي تتجلّى في تبعيّة سياسيّة واقتصاديّة ناشئة عن تحكّم اللّغات الأجنبيّة في العلوم الطّبيعيّة وغيرها.

ـ أنّ نجاح التّنمية يتمّ بتوطين العلوم الطّبيعيّة والتّكنولوجيّة، وذلك بنقلها عن طريق التّرجمة إلى اللّغة العربيّة الّتي يتحتّم فرضها في كلّ نواحي حياتنا الفكريّة.

ـ أنّ استيعاب المعرفة باللّغة القوميّة أيسر من استيعابها بأيّة لغة أجنبيّة.

وأخيراً على العرب أن يعلموا أنّ اللّغة لا تتطوّر إلاّ بتطوّر أهلها، وأنّ السّبيل إلى تطوّرنا واللّحاق بركب الحضارة العالميّة لن يتم إلاّ من خلال إسكان العلوم والمعارف العالميّة بنية الفكر العربيّ بعد انتقاء النّافع منها والمفيد الّذي يتوافق مع قيمنا وأخلاقنا الدّينيّة، ومن ثمّ ترجمته إلى العربيّة مع الوضع في الاعتبار أنّ حال هذه الأمّة لن يصلح إلاّ بما صلح به حال أوّلها وسلفها الصّالح، وذلك بفضل ما تمسّكوا به من صحيح الدّين واللّغة العربيّة الّتي كانت طريقهم لفهم دينهم وإرضاء ربهم.

نعم، هذه هي السّبيل الّتي سلكها العرب المسلمون إبان يقظتهم في العصر الذّهبيّ للإسلام أيام بني العباس ومن خلفهم، وبالمثل ينبغي علينا أن نفعل مثل ما فعلوا إن أردنا أن نصل لمثل ما وصلوا، علينا أن نلمّ بكلّ علوم العصر ومعارفه عن طريق التّرجمة الواعية إلى اللّغة العربيّة بعد النّقد والتّمحيص، ثمّ الفهم والتّمثّل، ثمّ المزاوجة بين هذه التّرجمات وبين علومنا ومعارفنا العربيّة وصهر الدّخيل والأصيل في بؤتقة عربيّة خالصة، حتى يخرج لنا إبداع عربيّ جديد نأخذ به مكاناً بين الشّعوب المتقدّمة ونحافظ بذلك

على شخصيّتنا وهويّتنا ووحدتنا وترابطنا ونضمن إلى جانب هذا حياة اللّغة العربيّة ومواكبتها التّطوّر الفكريّ والعلميّ.

ونختم بمجموعة من التّوصيات الّتي انتهت إليها بعض الدّراسات المهتمّة بأمر التّعريب، ونتّفق معها ومنها[١]:

١- ضرورة أن تتوفّر الإرادة السّياسيّة لدى الزّعماء العرب لاتّخاذ قرار التّعريب الشامل.

٢-إنشاء جهاز قوميّ للتّرجمة ونقل العلوم على مستوى العالم العربيّ يضمّ عدداً هائلاً من العلماء والمترجمين، تموّله الدول العربيّة وتنفق عليه بسخاء.

٣-إنشاء مجمع عام للّغة العربيّة، تعتبر المجامع اللّغويّة الموجودة فروعاً له، وتكون مهمّته توحيد المصطلح، ويعد مؤسّسة علميّة عليا يعتمد قراراتها وزراء التّعليم في الوطن العربيّ، وتكون هذه القرارات ملزمة للجميع، وتلتزم بها سائر الأجهزة والمؤسّسات في الدّول العربيّة.

٤-ضرورة تبنّي وسائل الإعلام المختلفة في جميع الدّول العربيّة الدّعاية والتّرويج لحتميّة التّعريب الشّامل وضرورته، والتّوعيّة بأهمية أن تسود اللّغة العربيّة حياتنا بوصفها اللّغة القوميّة الوحيدة القادرة على تحقيق الانسجام الفكريّ الّذي يؤهّلنا جميعا للإبداع والابتكار.

---

(١) انظر: تعريب العلوم ١٦١_١٦٨

٥-ضرورة اهتمام الدّوائر الرّسميّة في الدّول العربيّة بمسألة التّعريب الشّامل ويأتي على رأس هذه الدّوائر: المجلس الأعلى للجامعات العربيّة، ومجلس الثّقافة، واتّحادات العمال والنقابات المهنيّة، ومجالس الشّورى والوزراء في جميع الدول.

قائمة المراجع

- أساس البلاغة، جار الله الزّمخشريّ، تحقيق: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة ــ بيروت ١٩٨٢م
- أعمال ندوة (مقوّمات التّدريس الجامعيّ باللّغة العربيّة) الّتي عقدت بالقاهرة يوم الأربعاء الثّالث عشر من إبريل عام أربعة وتسعين وتسعمائة وألف ميلاديّة، منشورة بموقع الجمعية المصريّة لتعريب العلوم، وموقع "صوت العربيّة " على الشّبكة العنكبوتيّة، بحث: تعريب العلوم الحلم والواقع، خالد عزب.
- أعمال ندوة (مقومات التدريس الجامعي باللّغة العربيّة)- القاهرة، بحث الدّكتور: محمّد يونس الحملاويّ، منشور بموقع الجمعية المصريّة لتعريب العلوم على الشّبكة العنكبوتيّة.
- تاج اللّغة وصحاح العربيّة، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهريّ، إحياء التّراث العربيّ -بيروت، لبنان ط ٤ /٢٠٠٥م
- تعريب العلوم الحلم والواقع (ندوة مقوّمات التّدريس الجامعيّ باللّغة العربيّة) الّتي عقدت بالقاهرة، الجمعية المصريّة لتعريب العلوم.
- تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيليّة، السّيّد إسماعيل السّروي، دار غريب للطّباعة والنّشر —القاهرة-.
- دراسات في فقه اللّغة، صبحي الصّالح، دار العلم للملاين، ١٩٨٠م ط٨
- العربيّة لغة العلوم والتّقنية، عبد الصّبور شاهين، دار الإصلاح للطّبع والنّشر والتّوزيع، ط١، الدّمام، ١٩٨٣م

● العين، الخليل بن أحمد الفراهيديّ، تحقيق: مهدي المخزوميّ وإبراهيم السامرائيّ، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت _لبنان ١٩٨٨م، ط١
● الكتاب، لسيبويه، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، بيروت ١٩٩٩م
●لسان العرب، لابن منظور المصريّ. دار صادر، بيروت.
●اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م
●اللّغة العربيّة في عصر العولمة، أحمد بن محمّد الضّبيب، مكتبة العبيكان، ط١، الرياض، ٢٠٠١م
●اللّغة العربيّة والتّفاهم العالميّ، رشدي طعيمة، ومحمود النّاقة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع -عمان، الأردن ٢٠٠٩ اللّغة العربيّة وعلوم العصر، مسعود بوبو، الفكر العربيّ (مجلة الإنماء العربيّ للعلوم الإنسانيّة) العدد ٦٠
●المسألة اللّغويّة في الصّراع العربيّ الإسرائيليّ، عثمان سعدي، (وقائع المؤتمر العلميّ الّذي نظّمته كلّيّة التّربيّة بجامعة الكويت)، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط١، بيروت -لبنان، ١٩٨٦م
●المصباح المنير، محمّد بن إسماعيل الفيوميّ، دار صادر.
● المزهر في علوم اللّغة، جلال الدّين السّيوطيّ، دار الكتب العلميّة.
●المعجم الوسيط، أخرجه: إبراهيم أنيس وآخرون
●المعرّب من الكلام الأعجميّ على حروف المعجم، أبو منصور الجواليقيّ، تحقيق وشرح أحمد محمّد شاكر، مطبعة دار الكتب _مصر ١٩٦٩م
من أسرار العربيّة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصريّة ط٧، ١٩٩٤م

فهرس المحتويات

تحديات تواجه اللغة العربية في التعليم العالي بغرب إفريقيا

إعداد

د . هارون المهدي مَيغا

المقدّمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبيّ بعده، محمد بن عبد الله وعلى آله وصحابته ومَنْ تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد:

فلا يخفى ما تَعرَّض له اللغة العربيّة –ولا تزال تتعرَّض له– من أخطار متنوّعة، وتحدِّيات متعدِّدة، مختلفة الدوافع، والأهداف، والمصادر، سواء في البلاد العربية والإسلامية ومدارسها وجامعاتها ومجتمعاتها حيث كان يجب أن تشعر بأمن وأمان، أم في غيرها حيث يقف لها بالمرصاد أعداءٌ كُثر، لهم دوافع، وأهداف، مُعلَنة أو مخفيَّة. وإذا كانت الدوافع والمصادر قد تختلف من مكان إلى مكان، ومن مصدر إلى آخر، فإنّ الأهداف تبقى، وتتمثّل في إقصائها من الساحات العلميّة، والثقافيّة، والاجتماعيّة، والسياسيّة...إلخ، مهما تفاوتتْ قُوّةً وضعفا، ظهورا وخفاء.

من هنا يتبيَّن أهميّة مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، وعِظَمُ الرجاء المعقود عليه؛ لتحقيق الأهداف، وتقديم الحلول الناجعة للأخطار، والمشكلات، والتحدّيات؛ إذ ترعاه كلية اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، ويناقش محاورَه كَوْكبةٌ من العلماء، والباحثين، والخبراء؛ فقد أُعطِيَ القوسَ باريها الذي يسعى – بلا ريب– إلى ترسيخ أقدام اللغة العربية واستعمالها في مختلف مجالات الحياة.

هذا الهدف النبيل –الذي يُعَدُّ مِثلُ هذه المؤتمرات من أهمّ وسائل تحقيقه– هو ما دفعني إلى المشاركة بدراسة عنوانُها: «تحدّياتٌ تواجه اللغة

العربية في التعليم العالي بغرب إفريقيا)).

تلك التحدِّيات التي تأخذ أشكالا وألوانا متعدِّدة: أكاديمية، وثقافية، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية..إلخ، يُذكِّي نارَها العولمةُ والفرانكفونية (التَّفَرْنُس لغة وثقافيا، واجتماعيا....إلخ)، وغيرُها من المؤسسات والهيئات الداخلية والخارجية، بوسائل متنوِّعة، وأساليب مختلفة، ظاهرة أو خفيّة.

أمّا عن دراسات سابقة فلم يقف الباحث على دراسات تناولت هذه التحدِّيات[١] رغم وجود بحوث استفاد منها في إخراج البحث على أحسن صورة.

وقد جاءت دراستي في مقدّمة، وتمهيد: نبذة من تاريخ اللغة العربية بغرب أفريقيا، ومطلبين: الأوّل: التحدِّيات، وقد شملت تحدِّيات خاصّة أو مباشرة، كالتحديّ العلمي، والثقافي، والاجتماعي، والإداري. وتحدِّيات عامّة أو غير مباشرة، كالعولمة، والفرانكفونيّة، وغيرهما. المطلب الثاني: المُبشِّرات، وهي قرائن وأدلّة على مستقبل زاهر، من شأنها أن تعين على تفادي تلك التحدّيات، وأن تقوِّي العزيمة والدافعية لمواصلة العمل في خدمة

١- (سبق للباحث أن شارك بموضوع " **تدريس اللغة العربيّة في الجامعات الأفريقية بغرب أفريقيا، مُشكلات، تحدِّيات، مُبَشِّرَات** "

دراسة مُقدَّمة إلى ملتقى الجامعات والكليّات والأقسام المعنيّة بالعلوم العربيّة والإسلاميّة في دول إفريقيا غير العربية. تنظيم الجامعة الأسمريّة للعلوم الإسلاميّة، زليتن، ليبيا والمركز النيجيري للبحوث العربية ديسمبر ٢٠٠٩م، محرّم ١٤٣١هـ. لكنّ الدراسة التي بين يديك تختلف عنه في جوانب كثيرة منها: التركيز على التحدِّيات وبعض المبشِّرات فحسب، مع زيادات وتفصيلات كثيرة لم ترد في الموضوع المذكور أعلاه).

هذه اللغة والتعلُّم والتعليم بها. ثم خاتمة، وفهرست المصادر والمراجع.

وأتقدّم بجزيل الشكر للقائمين على المؤتمر، وللمسؤولين في هذه الكليّة والجامعة اللتين يُعَدُّ الباحثُ أحدَ خرّيجيهما. والشكر موصول لحكومة المملكة العربية السعودية التي أنفقت –ولا تزال تنفق- الكثير في سبيل نشر اللغة العربية والعلوم الإسلامية في جميع أنحاء العالم. وقد أنفقت على الباحث خلال مختلف أطوار دراسته (المتوسط، والثانوي، والجامعيّ) بالجامعة الإسلاميّة، ثم الماجستير والدكتوراه بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة بالرياض.

والله أسأل أن يرزق هذه الدراسة قَبولا حسنا إنّه وليّ التوفيق وهو الهادي إلى سواء السبيل.

بماكو، يوم الاثنين ١٤٣٢/٤/٣٠هــ ٢٠١١/٤/٠٤م

الدكتور هــــارون المهـــــدي مَيْغــــا

باحث وأستاذ بشعبة اللغة العربية، قسم اللغات

كلية الآداب واللغات والفنون والعلوم الإنسانيّة، جامعة بماكو، مالي

Dr Harouna Almahadi MAÏGA
Chercheur et professeur
Section arabe, département des Langues Faculté des Lettres
Langues Arts et Sciences Humaines
Université de Bamako Mali
CELLE: (٠٠٢٢٣) ٧٦ ٢٥ ١١ ١٤ / ٦٩ ٠٤ ٠٨ ٠٣
dr_halmaiga@hotmail.com

التمهيد:

نبذة من تاريخ اللغة العربية في غرب إفريقيا:

مِن المعاد المكرَّر الحديثُ عن دخول اللغة العربيَّة إلى أفريقيا قبل الإسلام بعدّة قرون؛ بسبب الاتصال الطبيعي بين قارّة آسيا وأفريقيا قبل حفر قناة السويس؛ ولأنّ القوافل التجاريّة كانت تطوي المسافات فتربط بين شرق أفريقيا وشمالها وبين غربها، وقد أثبتت الدلائل وجود هذا الاتصال قبل الميلاد.

كان لبعض المدن في شمال أفريقيا كبرقه، والقيروان، وغيرهما، دور أساس في انتقال التأثيرات الإسلامية إلى هذا الجزء من بلاد السودان؛ إذ كانت تربطهما بـــــ"كُوكِيا" عاصمة سنغاي الأولى، طريق صحراوي مرورا بـــ" تاد مكّة" بالإضافة إلى طريق فزّان – غدامس- غاو؛ فكان الفقهاء والدعاة يرتادونها؛ لذلك كلّه كان طبيعيّا أن يعتنق أهل سنغاي الإسلام قبل غيرهم من السّودانيين والطوارق[1].

وتشير بعض المصادر العربية القديمة إلى أنّ عقبة بن نافع افتتح حوالي (٤٦هـــ ٦٦٦م) مدينة كَوار على تخوم السّودان[2]. ونقل آدم عبد الله

١- (انظر: الإسلام والمجتمع السوداني، إمبراطوريّة مالي، أحمد الشكري/١٠٢-١٠٣، ١٠٥، ٢١١، المجمع الثقافي، أبو ظبي، عام ١٤٢٠هــ ١٩٩٩م)

٢- (انظر: الكامل في التاريخ، ابن الأثير٥/٤١٩، دار صادر، بيروت، عام ١٣٩٩هــ ١٩٧٩م، والبيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، ابن عذارى المراكشي١/٢٨، تحقيق ومراجعة ج.س. كولان، و.إ. ليفي، بروفنسال، دار =

الآلوري عن الشيخ عبد الله بن فودي (ت ١٢٤٤هـ ١٨٢٨م) أنّه تَواتَر لديهم عن الثقات العلماء دخولُ الإسلام إلى غرب إفريقيا من القرن الأوّل الهجري على يد عقبة بن نافع، وأنّه لّما حجزه البحر[1] عن المواصلة غربا دخل في طريق عودته بلادَ غانا وتكرور، فأسلم بعضهم على يديه[2].

ذكر المهلّبي (٣٨٠هـ) فيما نقله عنه ياقوت الحموي (٦٢٦هـ ١٢٢٩م): أنّ الإسلام انتشر بين أكثر أهل كَوْكَوْ (سنغاي)، وهم أُمَّة من السّودان، وأصبح ملك البلاد يظاهر رعيّته به، وجميعهم مسلمون[3].

كما ذكر أحمد بابا التنبكتي (١٠٣٦هـ - ١٦٢٧هـ) أنّه لم يكد يمضي عام (٦٠ هـ ٦٧٩م) حتى كان في مدينة كومبي صالح، عاصمة إمبراطورية غانا- حوالي اثني عشر مسجدا، وقبله ذكر البكري أبو عبيد عبدالله بن عبد العزيز بن محمد (ت ٤٨٧هـ ١٠٩٤م) وجود هذا العدد في الجزء الذي يسكنه المسلمون من المدينة، وكان في مدينة الملك وعلى مقربة من مجلس حكمه مسجدٌ يصلّي فيه مَنْ يَفِد عليه من المسلمين، وتَولَّى بعض التجّار المسلمين مناصب إداريّة عُلْيا في مملكته، وكان منهم

= الثقافة، بيروت، بدون. تقع مدينة كوار على الحدود بين جمهورية النيجر وتشاد)

١ – (سواء كان المقصود بالبحر: نهر السنغال، أو المحيط الأطلسي)

٢ – (انظر: الإسلام في نيجيريا، آدم عبد الله الآلوري/١٧-١٨، ١٩(نقلا من كتاب: تزيين الورقات، لعبد الله بن فودي ، لم أتمكّن من الوقوف عليه)

٣ – (انظر: معجم البلدان، ياقوت الحموي٤/٥٦٢ مادة (كَوْكَوْ)، تحقيق فريد الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ عام ١٤١٠هـ ١٩٩٠م)

تراجمة الملك، وصاحب ماله، وأكثر وزرائه[١].

ازدهرت اللغة العربيّة في المنطقة عدّة قرون بانتشار الإسلام وثقافته، وبقيام إمبراطوريّات وممالك وسلطنات إسلاميّة اتخذَّت اللغة العربية لغة رسمية لها. ثم شهدت نوعًا مِن التدهور بمحاربة الاستعمار الفرنسي والإنكليزي لهذه اللغة وللإسلام وحضارته وثقافته، لكنّها قاومتْ نوعًا مَّا؛ بمقاومة العلماء والسلاطين لمحاولات الاستعمار؛ وبإنشاء مدارس نظاميّة إسلاميّة التوجّه والتعليم، عربيّة اللغة، منذ أيّام الاستعمار. تَمثَّل هدفُها العامّ في أمرين، الأوَّل: ملأُ الفراغ الذي نتج عن إبعاد الاستعمار للغة العربية عن التعليم، والسياسة، والإدارة. وعن توجيه أبناء المنطقة إلى تعلُّم لغاته وثقافته، وتقاليده، بالترغيب تارة، وبالقهر أخرى. الأمر الآخَر: الحِفاظُ على التقاليد والعادات الإسلاميّة، ونَشرُ تعاليم الإسلام وثقافته، وإحياء حضارته، عن طريق تخريج أجيال تَنهَل من العلوم الإسلاميّة والعربيّة لا سيما مع عِظَم الأثر الذي تركه الانحسار الحضاريّ، والدينيّ، والثقافيّ، والاجتماعيّ، والسياسيّ، والاقتصاديّ، لكثير من المراكز الإسلاميّة في المنطقة.

لقد أيقن سلف هذه الأمّة أَنَّ تعلُّمَ اللغة العربيّة وتعليمَها وخدمتَها بأيّ شكل من الأشكال عبادةٌ يُتَقَّرب بها إلى الله عزّ وجلّ، فقال شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله–: إنّ اللغة العربيّة نفسها من الدين، وإنّ معرفتها واجبة؛ لأنّ فهم الكتاب والسُّنّة واجب، وهو متوقِّف – غالبا –

١- (انظر: المغرب في ذكر بلاد المغرب (جزء من كتاب المسالك والممالك) للبكري/١٧٥، ١٨٧، وما بعدها، مكتبة المثنى، بغداد، بدون ت، ن)

على فهمها، وما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب[١].

وحيث كانت بدايات مدارس التعليم العربيّ النظاميّ ارتجاليّة فقد واجه هذا التعليم – ولا تزال - مشكلات متعدّدة، وتحدّيات متنوِّعة. وفي مواجهة المشكلات والتحدِّيات لم يشفع للتعليم العربي والإسلامي قِدَمُه في المنطقة، ولا تعدُّدُ مدارسه وكثرتُها، ولا كثرةُ المثقفين باللغة العربيّة من أبنائها الأوائل الذين يحملون شهادات عالية في الشريعة والدراسات الإسلاميّة، واللغة العربيّة، والتاريخ والحضارة. وفي الآونة الأخيرة لم يشفع له – إلاّ قليلا - وجودُ تعليم عالٍ، وأقسامٌ وشُعَبٌ في معظم الجامعات الإفريقيّة الحكوميّة والأهليّة؛ إذ تواجه مشكلات وتحدِّيات عدّة.

الواقع أنّ العربية تواجه إشكاليات كثيرة في ميدان المفهوم، والانتماء، والتخاطب، حصرها الباحث الحسن جالو – حسب تخاطب الناس بها- في ثلاث هي:

- ملايين من الناس في العالم لا يتكلّمون بالعربية، لا الفصيحة ولا العاميّة، لكنّهم في الوقت نفسه يقولون أو يقول عنهم بعض الباحثين: إنّهم عرب؛ لأنّ جذورهم عربيّة. وواضح أنّ العروبة – هنا - تاريخ قبل أن تكون لسانا. وهذا الموقف يؤدّي إلى سؤال: ما الفرق بينها- إذن- وبين المنظّمات السريّة التي تتخفّى اسما أو انتماء؟

- ملايين من الناس في العالم يتعاملون مع العربية الفصحى كتابة

---

١ – (اقتضاء الصراط المستقيم، لابن تيمية/٢٠٧ بتصرُّف، مطابع المجد التجاريّ، الرياض، المملكة العربية السعوديّة، بدون ت)

وقراءة، لكنّهم من حيث الانتماء يقولون: إنّهم ليسوا عربا. من البيِّن أنّ للعروبة عندهم دلالة أكثر من لسان.

- طائفة أخرى في الوطن العربي لا تتعامل مع العربيّة الفصحى إلاّ عند الضرورة، في حين لا تتردَّد في استعمال اللغات الأجنبيّة وترديد بعض مفرداها وفي التحدّث بالعاميّات، بل تستهزئ في بعض المجتمعات العربية بمن يتحدَّث بالعربية الفصحى بعبارات من نحو: (بِيتكلَّم كلام ربِّنا، أو صدق الله العظيم)!!! تَرجِع هذه الطائفةُ بأطيافها موقفَها إلى أنّ العربيّة ماتت وهم لا يتعاملون مع الأموات، وليس إلى كراهية للعربية. العروبة – عندهم – إيمان وليس مجرّد لسان[1].

وإذا كانت الطائفتان الأوليان تنتشران في المجال الجغرافي لهذه الدراسة: غرب إفريقيا فالذي لا شكّ فيه أنّ موقف كلّ طائفة يمثّل تحدِّيا معاصرا للغة العربية وانتشارها، وأنّ أخطرها موقف الطائفة الثالثة. حتى إنّ من الباحثين مَن يرى في حركة التعريب والدعاية لها حركةً أيديولوجيّة –بصفة عامّة- لا علاقة لها عند كثير من المروِّجين لها بالواقع المعيش؛ لأنّها تُروَّج – فقط- لدى الطبقات الدنيا الفقيرة؛ فهم الذين يدرس أولادهم في المدارس العربيّة الحكومية. أمّا الطبقات الحاكمة والميسور أحوالُها فتُدخل أولادَها في المدارس الأجنبيّة الفرانكفونية والأنغلوفونيّة (الإنغليزية لغة وثقافة..إلخ) من

١- (انظر: مجلّة الفيصل الأدبية (ملحق فصلي يصدر عن مجلّة الفيصل)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة بالرياض) مجلّد ٦، العددان ٣-٤، جمادى الأولى-رجب ١٤٣١هـــ، شعبان- شوّال ١٤٣١هـــ/١٠١ بتصرف).

المراحل التعليميّة الدنيا؛ ليحكموا المنطقة إلى الأبد، وفي الوقت نفسه يقومون بتمييع الموضوعات المتعلِّقة باللغة العربية، أو التلميع المبالَغ فيه كالزعم بأنّها بخير، أو تقليل المخاطر الداخليّة والخارجيّة التي تتهدَّدها. فكيف إذا انضمّ إلى جهودهم الجهودُ الحثيثة العلنيّة والخفيّة للفرانكفونيين والأنغلوفونيين وغيرهم في محاربة هذه اللغة على جميع المستويات، والاستعانة -أحيانا- بمواقف أولئك في بلادهم أو في بلدان أفريقيا الغربية؟[1].

فما أهمّ التحدِّيات التي يواجهها تدريسُ اللغة العربيّة في التعليم العالي بجامعات غرب إفريقيا؟ ثمّ ما بصيص الأمل بمستقبل زاهر يتمّ التغلّب فيه على معظم هذه التحدّيات؟ تلك ما تحاول هذه الدراسة الوصولَ إلى أشياء منها؛ لأنّ من الصعوبة بمكان الإحاطة بها؛ فهي تتفاوت بتفاوت اتصال دول هذه الجامعات وشعوبها بالثقافة الإسلاميّة والعربيّة. وتتفاوت -أيضا- بِقِدَم عهدها بالإسلام واللغة العربيّة أو حداثته، وبمدى الإقبال على هذا التعليم، وإتاحة الفرصة للتثقيف الشامل وبرامج محو الأميّة في كلّ دولة وبأيّة لغة، وبكثرة المسلمين فيها أو قلّتهم، وبقوّةِ نفوذهم الاجتماعي والسياسي أو ضعفهما، ثم بمدى وعي الطبقة السياسيّة والإداريّة واستعدادها للانفتاح على الثقافات المختلفة والقبول

١- (انظر: مجلّة الفيصل الأدبية (ملحق فصلي يصدر عن مجلّة الفيصل)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة بالرياض) مجلّد ٦، العددان ٣-٤، جمادى الأولى-رجب ١٤٣١هـ، شعبان- شوّال ١٤٣١هـ/١١١)

بالتنوُّع الثقافي في مجتمع واحد، وأخيرا بمدى علاقاتها بالدول الإسلاميّة والمؤسسات العربيّة واهتمامها بنشر اللغة العربية وتطوير تعليمها فيها – أوّلا- ثمّ في غيرها، ومساعدة خرِّيجيها والعناية بهم، وبمشاريعهم التربوية والتنمويّة[١].

١- (انظر: مجلّة الفيصل (ثقافيّة شهريّة، يصدرها مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة بالرياض) /٢٦، عدد ٢٥٧، ذو القعدة ١٤١٨هـ مارس ١٩٩٨م. بحث: المدارس الإسلاميّة العربيّة في غرب إفريقيا، مشكلات وحلول، هارون المهدي ميغا. ومجلّة الدراسات اللغويّة (مجلّة محكّمة يصدرها مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة بالرياض) /٢٣٢-٢٣٤، المجلّد الأوّل، عدد٢، ربيع الآخر- جمادى الآخرة، عام ١٤٢٠هـ، يوليو –ديسمبر ١٩٩٩م، بحث: تعليم اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة بغرب إفريقيا، الواقع والأمل، هارون المهدي ميغا)

المطلب الأوّل: التحدِّيات:

إنّ التعليم العربي الجامعي في جامعات دول غرب إفريقيا حقيقة لغويّة، وثقافيّة، واجتماعيّة، واقعة؛ فهو موجود في كثير من جامعات دول غرب إفريقيا الحكومية والأهلية، إمّا بشكل تخصُّص في كليّة، أو قسم، أو شعبة، وإمّا بشكل وحدات تعليميّة تشرف على تعليم اللغة العربية لمن يختارونها لغة ثانية وخاصّة في العلوم الإنسانيّة بتخصُّصاتها المختلفة، وقد تكون إجباريّة في بعضها كالتاريخ والحضارة، والآداب ببعض الجامعات، وسنرى أنّ في غرب إفريقيا جامعات تعطي درجتي الماجستير والدكتوراه في جميع تخصصات اللغة العربية، وفي الدراسات الإسلامية التي يتمّ تدريس معظم موادّها باللغة العربية، وكذلك كتابة كثير من بحوث الدراسات العليا. وتسعى بعض الجامعات لإيجاد أقسام للغة العربية فيها، كما في جامعة وغادوغو، في بوركينافاسو، وجامعة أبيدجان في ساحل العاج، وجامعة عبدو مؤمن في النيجر، وجامعة بُورتْ نُوفُو في بينين...إلخ.

لكنّ التعليم العربي الجامعي مع ذلك كلّه وغيره يُواجه تحدِّياتٍ كثيرة ومتنوّعة، أهمّها: التحدّي العلميّ، والثقافيّ، والاجتماعيّ، والإداريّ، واللغويّ.... إلخ. وهي تحدِّيات تخمُد نارُ بعضها مدّة لكنّها لا تلبث أن تشتعل وبضراوة كلمّا أثبتتْ هذه اللغةُ وعلومُها وخرّيجوها وجودَهم وأهميّتهم، أو أظهر الواقع الاجتماعي، والثقافي، واللغوي، والسياسي، الحاجةَ إليها للتواصل دينيّا، وثقافيّا، وحضاريّا، وسياسيّا..إلخ. فإليك بعض التحدِّيات:

أوّلا: تحدِّيات خاصّة أو مباشرة:

١- التحدّي العلميّ:

لهذا التحدّي مظاهر كثيرة، منها:

أ- التقليل من شأن اللغة العربيّة والتنفير مِن تعلُّمها، بأساليب مباشرة أو غير مباشرة. فمن الأساليب المباشرة: استحضار مواقف المتشددين من المستشرقين في محاربة اللغة العربيّة. فتجد المواقف والوسائل نفسها، أو صورة مطابقة لها، في أوساط كثير من المثقَّفين ورجال التعليم العالي بغرب أفريقيا. يقول أحد المستشرقين: ((إنّ اللغة العربيّة لغة جامدة، تستخدم أسلوبا مُعَقَّدا، -وأحيانا- أسلوبا بسيطا في الفكرة التي تريد التعبير عنها دون أن تخضع لتصرُّفٍ؛ فهي لغة ساميّة، تحتلّ موقفا وسطا بين اللغات الآريّة (هنديّة- أوروبيّة) واللغات ذات المادّة اللاصقة))[1].

فهدفُه من نصِّه محاربةُ هذه اللغة، ووسيلتُه التقليل من شأنها، والتنفير من تعلُّمها؛ بإبرازها في صورة لغة مُعقَّدة، ساذَجة، وسَط بين اللغات المهمّة. ومن الأساليب غير المباشرة للتقليل من شأنها استيراد مناهج المستشرقين الغربيين في تدريسها في كثير من جامعات دول غرب أفريقيا، وإسناد

١ – (اللغة العربيّة وجهود الأفارقة في نشرها، د.عبد القادر إدريس ميغا، مجلّة دراسات عربيّة، السلسلة الجديدة، حوليّة تصدر عن قسم اللغة العربيّة، جامعة بايرو، كنو، نيجيريا، العدد الثاني أكتوبر ٢٠٠٧م/١٢٧، (نقلا من ص١٦
L, Islam et l, occident, les cahiers du sud, Jan Ballard, Paris
١٩٧٧ و لم أقف عليه.

تدريسها إلى تلامذتهم، وتدريس بعض موادّها أو فرض تقديم البحث فيها بلغة أخرى.

ب- تشويه تاريخها وحضورها الحضاريّ: فمن قبلُ نجد موريس دي لافوس بعد التأكيد على أهميّة اللغة العربيّة في السودان الغربي (غربي إفريقيا) عقّب بقوله: «غير أنّ مجال العربيّة -كلغة التخاطب- مجال ضيِّق جدّا في أعالي السّنغال- النيجر، وإن كانت دائرتها الجغرافيّة واسعة، إلاّ أنّه يجب أن لا ننسى أنّها تشمل مناطق غير مسكونة، تقريبا، ومن الصَّعب أن نجد في السّودان أناسا يتحدَّثون العربيّة غير الموريتانيين (Maures) وتسمّى الحسّانيّة»[1].

يقول د.عبد القادر ميغا عن صاحبي النصّين السابقين (جان بلارد وَدي لافوس) وأمثالهما: «هم يريدون بذلك النيل من هذه اللغة الفريدة عن طريق النقض الداخلي والخارجي. فالمفهوم من النصّ الأوّل هو أنّ هذه اللغة جامدة، غير متطوِّرة، ومفكَّكة، تفتقد المتانة والعضويّة، ممَّا يجعل متكلِّمَها يَملّ منها. والقصد من النصّ الثاني صرف المسلمين غير العرب [بل النّاس كافّة] عن التخاطب بالعربيّة؛ لأنّها صعبة. وحتى الموريتانيّون — مع كونهم عربا- لم يتمكّنوا من نطقها صحيحة؛ ولذلك حرَّفوها وعدَّلوا فيها حسب

١- (مجلّة دراسات عربيّة، السلسلة الجديدة/١٣٨، نقلا عن: ص ٣٦٥ من:
Haut Sénégal-Niger, les peoples. Les langues. C.p.Maisonneuve et la rose. Paris ١٩٧٢.

والحسّانية عاميّة عربيّة منتشرة في موريتانيا، وتستعملها قلّة في شمال مالي، والنيجر).

ذوقهم وطبائعهم، وسمُّوا ذلك بالحسّانيّة))[١].

فهدفهم هو محاربة هذه اللغة، ووسيلتها تشويه تاريخها وحضورها القويّ بغرب إفريقيا، دينيّا، وثقافيّا، ولغويّا، واجتماعيّا. ومحاولة تقزيم انتشارها الواسع فيه بحصر النطق بها على بعض الموريتانيّين، وفي لهجة عامّية هي الحسّانيّة، فأين العربية الفصحى التي يتعلّم ويُعلِّم بها الملايينُ من سكّان هذه المنطقة، قديما وحديثا؟ وإلى عهد قريب - خمسة عقود تقريبا- كانت اللغة المستعملة في الرسائل، والعهود، في القرى النائية بمعظم دول غرب أفريقيا التي فيها غالبية مسلمة، وبخاصة مالي، والنيجر، والسنغال، ونيجيريا، وغينيا، وغامبيا، وغيرها.

وأنت تجد فيمَن تأثَّر بأولئك من أبناء المنطقة مَنْ يتبنَّى أحد الموقفين- التقليل من شأنها والتنفير من التعلُّم بها، أو تشويه تاريخها وحضورها الحضاري- ومَنْ يتبنَّى الموقفين كليهما. والأدهى أن يقع ذلك من بعض خرِّيجي التعليم العربي نفسه الذين أُسنِد إليهم الإشرافُ على جزء من هذا التعليم بوزارات التربية الوطنية في دولهم لكنّهم لا يرون جدوى من تعليم العربيّة والإسلام، مستجيبين لدعوى تخلُّف البلاد بانتشار الثقافة الإسلامية واللغة العربيّة بين أهلها؛ فتُتَّخَذ أقوالُ هؤلاء ومواقفُهم برهانا لتعزيز المحاربة، على طريقة "مِن فيك أُدينك"!!!

ج- محاولات عَلْمَنَتِها بتجريدها عن الإسلام: ظهر غوغائيّون وربَّما مأجورون في كثير من دول غرب أفريقيا: بوركينا فاسو، نيجيريا، مالي،

١ - (المرجع السابق/ ١٢٨)

السّنغال...إلخ. دَعَوْا إلى تجريد الإسلام من العربيّة؛ بإقامة الشعائر الدينيّة بلغات محليّة، بحجّة أنّها مفهومة للجميع، وقياسا على النصرانيّة[١]. وكان لهؤلاء صدى؛ إذ جرَّبوا أداء الصلوات بلغات محليّة وخابوا.

هذا التجريد هو ما أطلق عليه الشيخ الآلوري: «علمنة العربيّة بتعلُّمها على سبيل الاستشراق، أي مجرّدة عن الدين وتعاليمه»، وشبّه الحال الإفريقيّة بالحال العربيّة في بعض دولها[٢]. وقال: «حارب المبشِّرون والمستعمرون العربيّة في العالم العربيّ أوّلا، ثمّ العالم الإسلاميّ ثانيا؛ إذ دَعَوْا المسلمين من غير العرب إلى تجريد الإسلام من العربيّة ليصير كالمسيحيّة التي لا تتقيّد بلغة في طقوسها وصلواتها»[٣]. هذه الدعوة سياسة قديمة في الغزو الثقافي في المنطقة وغيرها. ولها صدى في الأوساط العلميّة بجامعات غرب إفريقيا الحكوميّة التي فيها أقسام وشُعَب عربيّة. واشتدّ مع أوائل القرن الحادي والعشرين بالحملة الغربيّة منذ أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١م؛ إذ لا يرى كثير منهم في تدريس اللغة العربية – مهما دُرِّستْ لغة محضة- لا يرون فيه إلا

١- (انظر: المسلمون في السّنغال، معالم الحاضر وآفاق المستقبل، عبد القادر سيلا/١٥٤، ط١، الدوحة، وزارة الأوقاف القطرية، ١٤٠٦هـ (كتاب الأمة ٦٢)، وتاريخ الدعوة إلى الله بين الأمس واليوم، آدم عبد الله الآلوري/٢٣٦، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٢، عام ١٣٩٩هـ ١٩٧٩م)

٢- (الإسلام اليوم وغدا في نيجيريا، آدم عبد الله الآلوري/١٥٣-١٥٤، مكتبة وهبة، القاهرة، ط١، عام ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م)

٣- (تاريخ الدعوة إلى الله/٢٣٦)

تدريسا للإرهاب، كما في وسائل الإعلام الغربيّة وأذنابها.

لكنّ اللغة العربيّة ترفض هذه العَلْمَنَة لثلاثة أسباب رئيسة، يجهلونها أو يتجاهلونها، أحدها: أنّ الدراسات اللغويّة العربيّة نشأتْ وتَرعْرَعَتْ في حضن الدراسات القرآنيّة. والثاني: أنّ اللغة العربيّة إنّما انتشرت في العالم بانتشار الإسلام وعلومه وحضارته، واكتسبت من الإسلام وانتشاره ومن حفظ الله لكتابه بقوله: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (الحجر٩). اكتسبت منهما مناعة ذاتيّة تمنعها من الضياع والضعف. وفي حديث تميم الداري رضي الله عنه «ليبلُغَنَّ هذا الدينُ ما بلغ الليل والنهار»[١]. والآخِر: لا توجد لغة تنفصل عمّا يعتقده أهلُها، صحيحا كان أم خطأ؛ لأنّ اللغة أداة تعبير عن أفكار ومشاعر، والدّين إنّما هو اعتقاد يُترجمه القول والعمل[٢].

ومن المسلَّم به أنَّ «المعركة اللغوية التي يخوضها الغرب الغالب مع الشعوب الإسلامية المغلوبة هي —في الحقيقة– حرب لغوية، وفكرية،

١– (التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف القرطبي، تحقيق مصطفى العلوي ومحمد البكري١٤٢/١٥، الحديث ٥٠، مؤسسة القرطبة (موقع مكتبة المدينة الرقمية). وسلسلة الأحاديث الصحيحة رقم ٣، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض، بدون. وقال الألباني في "السلسلة الصحيحة"٧/١: رواه جماعة ذكرهم في " تحذير الساجد من اتخاذ القبور مساجد/١٢١. و رواه ابن حبان في " صحيحه " (١٦٣١ و ١٦٣٢). و أبو عروبة الحراني في " المنتقى من كتاب الطبقات٢/١٠ /١).

٢– (انظر بحث: خرّيجو التعليم العربي وسوق العمل ومجالاته بغرب أفريقيا، د.هارون المهدي ميغا/١٢–١٣، بحث مقدَّم للنشر في مجلّة قراءات إفريقية).

وعقائدية، في آن واحد. جذرُها الصِّراعُ بين الحق والباطل. ويخطئ مَن يظنُّ أنَّ اللغة وسيلة خطاب وتواصل فقط، بل اللغة عنصر هامٌّ من عناصر تشكيل الهويّة؛ ذلك أنّ الألفاظ لها دورها وأثرها، في نمط الفكر»[١].

د – قلّةُ النّشر بالعربيّة، بل نُدرتها في معظم دول غرب أفريقيا. ومن البدهيّات أنَّ نشر البحوث العلميّة، والكتب، والمذكّرات، من أهمّ مقوِّمات التعليم الجامعي الناجح، وجزء أساس من استمراريّته وتطوُّرِه، ورفع مستوى خرِّيجيه. أفليس من المضحك المبكي ألاّ تجد في أكثر دول غرب إفريقيا مطبعة عربيّة؟ وما وُجِد في بعضها- على قِدَم وجودها- كنيجيريا[٢] والسّنغال، ومطبعة نادي الأدب والثقافة ببماكو، مالي، التي بدأت في يناير ٢٠١١م. فهي لا تملك الخبرة الفنيّة العالية، والقدرة الاستيعابيّة، ولا الإمكانات الماليّة، والإداريّة، الفَعَّالة. فكيف إذا انضمّ إلى ندرة النشر قلّةُ وصول المطبوعات في الدول العربيّة إلى المنطقة، والغلاء الفاحش لما قد يصل إليها إن نظرنا إلى الدخل المتدنِّي لأكثر دارسي اللغة العربيّة وخرِّيجيها،

١- (مجلّة البيان، عدد ٢٨٤، سنة ٢٦، ربيع الثاني ١٤٣٢هـ مارس ٢٠١١م/٩٢، مقال: اللغات الأجنبية وأثرها على الهوية الإسلامية، عبد الكريم القلالي).

٢- (ظهرت في نيجيريا قبل الاستقلال مطابع عربيّة، أقدمها مطبعة كنو الأميرية، في عشرينيّات القرن العشرين. والمطبعة الحكوميّة بمدينة كدونا، في الثلاثينيّات. وقد توقّفتْ أيّام الحرب العالميّة الثانية، ومطبعة نُورلا الحكوميّة في زاريا. ثم مطابع أخرى بعد الاستقلال. انظر: مجلّة دراسات عربيّة، السلسلة الجديدة (مرجع سابق)/٩٣. بحث: اللغة العربيّة في نيجيريا، ماضيها وحاضرها، د.شيخ عثمان كبر)

وعُكوف نسبة كبيرة منهم عن القيام ببحوث ودراسات؛ لانعدام مردود مادي. ثمّ ندرة المكتبات العربيّة العامّة للقراءة والمطالعة!! ومع ندرة المكتبات العربية فإنّ الموجودة منها فقيرة، ومعظم مراجعها من الطبعات القديمة التي أكلها عليها الزمن وشرب في بلدانها الأصليّة، وكثير منها ليست مراجع متخصصة وإنّما هي عامّة. قال الشّاعر (لعلّه آدم عبد الله الآلوري):

وإذا المكاتب أشرقَتْ في أمّة نالتْ أمانيها بغير تــوانٍ

إنّ المكاتب للعلوم وسيلــة والشَّمس لا تحتاج للبرهان[1].

ولم تنجح تجربة إصدار جرائد عربيّة في عدد من دول غرب إفريقيا على أيدي خرّيجي التعليم العربي من أبناء الجامعات، وهي من أهمّ وسائل التعليم والتثقيف. وتحتاج الحوليات والمجلاّت المتخصصة الصادرة عن الأقسام العربيّة إلى دعم ماديّ، وعلميّ، وفنيّ.

إنّ ذلك كلّه تحدٍّ كبير للتعليم العربي بجامعات دول غرب أفريقيا في أهمّ الوسائل العلميّة الفعّالة: الكتب، المكتبات، الطبع والنشر والتوزيع.

هـ - أنّ بعض الأساتذة في التعليم العربي الجامعي بغرب أفريقيا يقوم بشرح محاضراته بإحدى اللغات المحليّة أو الرسميّة: الفرنسيّة والإنجليزية، إمّا بدافع التعصُّب، أو الإهمال واللامبالاة، أو إخفاء ضعف مستواه العلميّ، أو التباهي بإجادته لتلك اللغات...إلخ. ومثلُ هذا حَصرُ التدريس بالعربيّة في بعض العلوم الإنسانيّة فقط.

و- ومن مظاهر التحدّي العلميّ: ما سمّاه الدكتور محمد أحمد لوح

١- (انظر: المرجع السابق/٩٤، حاشية٢٠)

بـــ" **قضيّة نسيان العلم**"، وهي مشكلة منتشرة بين أبناء غرب إفريقيا مِن خرِّيجي التعليم العربي العالي في الدول العربية العائدين إلى المنطقة. وهي مشكلة لها أسباب كثيرة منها: **الابتعاد** عن الخطاب باللغة العربية؛ وذلك لاعتمادهم في التدريس بالمساجد وحلقات العلم على اللغات المحليّة؛ لأنّ مَن يخاطبهم من العوام؛ فَقَلَّ أن تجد له دروسا بالعربية، ومع طول الزمن يُصبح بعضهم عاجزا عن التعبير باللغة العربية الفصيحة. **والابتعاد** عن الخطاب والحوار بالأسلوب العلمي؛ لأنّ مستويات المتلقِّين عنه لا ترقى -غالبا- إلى مثل هذا الأسلوب، وبمرور الزمن ينسى أساليب العلماء المحقّقين وقد يعزف عن قراءة كتبهم لصعوبتها عليه بعد فساد ملكته اللغوية والعلميّة. **والعزلة العلميّة** التي يفرضونها على أنفسهم أو على غيرهم؛ بالعزوف عن القراءة والمطالعة وعن متابعة البحوث والدراسات الحديثة أو كتابتها؛ إذ يشعر بأنّه مُستغنٍ عن الاستزادة من العلم؛ فيُلبِّس عليه إبليس أنّه إمام مجتهد اجتهادا مطلقا؛ وذلك حين يجد مستواه أعلى من مستوى أولئك الذين يدرِّس لهم أو يراجعونه في المسائل، أو يدخل معهم في مناقشات(١). بل قد يسعى بعض هؤلاء إلى فرض العُزلة نفسها على غيره؛ بالتثبيط من همَّته حين يجده مُهتَمًّا بكثرة القراءة والاطلاع بالعربية، أو بكتابة البحوث بها والسعي في نشرها.

١- (انظر: مجلّة قراءات إفريقية، مجلّة ثقافية، فصليّة، متخصصة في شؤون القارة الأفريقية، يصدرها المنتدى الإسلامي، عدد ٧، محرّم – ربيع الأوّل ١٤٣٢هـــ يناير- مارس ٢٠١١م/٤٠-٤١. بحث: التحصيل العلمي لدى الطلاب في غرب إفريقيا بين الواقع والمأمول، د.محمد أحمد لوح)

٢- التحدّي الثقافي: صِراع ثقافيّ، يتمثّل مظاهره في أمور منها:

أ- عدمُ تقبُّل كثير من المثقَّفين بالثقافات الأخرى (الفرنسيّة، الإنجليزيّة...إلخ) لنظرائهم من المثقَّفين بالثقافة الإسلاميّة والعربيّة، ومن أسباب ذلك: أنّ وسائل الإعلام الغربيّة وبعض العربيّة والإفريقيّة، وكثيرا من الدوائر السياسيّة والحكوميّة فيها، تبذل قصارى جهدها للربط بين اللغة العربيّة ودراستها وانتشارها وبين الإرهاب في سياق السّعي الحميم لتشويه صورة العرب والمسلمين وكلِّ ما يمتّ إليهم بصلة. وبخاصّة في ظلّ الاهتمام العالمي ووسائل إعلامه المرئية والمسموعة بقضيّة " القاعدة في المغرب الإسلاميّ" وتمركزها في الصحراء الكبرى.

ب- تضييق فُرص العمل والبروز وتولِّي المناصب العليا في وجوه دارسي اللغة العربية، تحدَّث أحدُ الباحثين عن معاناة العربية في بلده- والصورة واحدة في المنطقة – فقال: «بلغ مِن مضايقة العربيّة والاستخفاف بها أن طُبِع على عقول النّاس الاعتقادُ بأنّ التعليم الفرنسي[والإنغليزي] هو الطريق الوحيد إلى السّلطة، والثقافة الحديثة، والتفنُّن في العيش، والتوسُّع في المعرفة والعلم وأسرار الحياة، والمستوى الاقتصاديّ الرفيع. ونجم عن هذه الأفكار الخاطئة أنْ أصبح النّاس في السنغال [وغيرها من دول المنطقة] منقسمين إلى فئتين؛ أذكياء وأغبياء، أُناسٍ ينتمون إلى الصَّفوة، وآخرين إلى العامّة، يتعلّم الأذكياء الفرنسيّة، وينهجون نمط الحياة الأوروبي، ولا يتعلَّم العربيّة إلاّ الأغبياء»[1]. مستدلِّين –تارة–

١- (المسلمون في السنغال/١٤٨-١٤٩، وانظر: حوليات الجامعة الإسلاميّة بالنيجر، عدد٢، =

بندرة التخصُّصات العلميّة- غير الدينيّة، واللغويّة، والتاريخيّة- التي تحتاجها الدول في قائمة الدارسين بالعربيّة. وأخرى بعدم إجادتهم للغـــة الرسميّـــة في البلد؛ الفرنسيّة أو الإنجليزيّة، وغيرها من العِلل الواهية.

ب- اتِّباع سياسة ((**فرِّقْ تسُدْ**))[1]؛ وذلك من ناحيتين، الأولى: وسم الواعين من دارسي العربيّة للقضايا وللصراع الثقافي وأبعاده، المدركين لمكايد الأعداء، وَسْمُهم بالمتشدّدين؛ لتشويه صورهم، مع التضييق عليهم وإبعادهم عن المحافل الثقافيّة وإدارتها. والناحية الأخرى: استغلال السّذَج والمستغربين منهم، والتمكين لهم في الإدارات والمحافل الثقافيّة، والندوات؛ لهدف واحد هو: المحاربة عنهم بالوكالة. ولا يخفى عليكم أنّ بعض الدول الغربيّة

= سنة ١٩٩٦م/٢٩٨. بحث: وضعيّة التعليم العربي في بوركينافاسو، عمرو غنمي).

١- (هذا مثل حديث، يبدو أنّه ظهر مع سيطرة الاستعمار الغربي على العالم وبخاصة البلاد العربية والإسلامية؛ فكثيرا مًّا يُستَعمل مقرونا به أو بدوله، كأن يوصف بـــنحو: قاعدة المستعمر قديما وحديثا، ومبدأ استعماري قديم، قاعدة المستعمرين أو الغربيين المشؤومة، وقاعدتهم المُفسِدة، وخطّة الغرب السياسية المشهورة، ومقولتهم المشهورة....إلخ. لكنّي -في هذه العجالة- لم أتمكّن من تخريجه في مرجع عربي للأمثال، ووقفت في موقع (وِيكِيبيدِيا، الموسوعة الحرة) على أنّه ((مصطلح سياسي، عسكري، اقتصادي، الأصل اللاتيني Divide et impera، ويعني تفريق قوّة الخصم الكبيرة إلى أقسام متفرِّقة وهي غير متحدّة مع بعضها البعض مما يسهِّل التعامل معها. كذلك يتطرق المصطلح للقوى التي لم يسبق أَن اتحدَّت، والتي يُراد منعُها من الاتحاد وتشكيل قوّة كبيرة يصعب التعامل معها)). وبالإنجليزية divide and rule).

ومنظّماها خصَّصتْ إدارات ومراكز بحثيّة، وأموالا طائلة؛ للسهر على تحقيق هذه السياسة ودعم هذه الحرب القذرة. وتُرسل الوفودَ من المستشرقين يجوبون بلاد المنطقة لعقد لقاءات وندوات عن الإسلام وثقافته، وعن اللغة العربيّة وتعليمها، مع هذه الطائفة، ويُغدقون عليهم الأموال ويُزكُّوهم لدى السلطات...إلخ. أرأيتُم كيف أنّ طرفًا ثانيا ممَّنْ يُؤجِّج هذا الصراع الثقافي هو مستعرب، وهو إمّا وُصوليٌّ، أو غير واعٍ لحقيقة ما يُحاك، أو شخص تَعزَّز في نفسه الشعور بالنقص الثقافي والفكري أمام ذوي الثقافات الأخرى بسبب التحدّيات التي تواجهه.

ج- من النادر تبادل الخبرات والزيارات والتوأمة بين أقسام اللغة العربيّة في جامعات غرب إفريقيا ونظيراتها في الجامعات العربيّة. ولا يخلو الأمر-أحيانا- من تعصُّب الجامعات العربية ومسؤوليها تجاه الأساتذة غير العرب؛ فتكون الزيارة من طرف واحد فقط هو العربي إلى الجامعات الإفريقية، وليس الأمر كذلك في التعليم العالي الإفريقي بالفرنسية والإنجليزية.

د- نتيجة للاعتقاد بأنّ العربية ليست وسيلة للتثقيف قَلّتْ وسائلُ الإعلام بالعربية المقروءة، والمرئيّة، والمسموعة. معظم الإذاعات والتلفزيونات الحكومية والأهليّة تخصص-فقط- دقائق معدودة في الأسبوع لبثّ الأخبار بالعربيّة. وحتى الإذاعات الإسلامية لا تهتمّ بإذاعة الدروس والمحاضرات باللغة العربية وإنّما تُترجمها باللغات المحليّة. وأمّا الصحف فقد تقدّمت الإشارة إلى فشل تجاربها في كثير من دول المنطقة، ولا تزال القلّة القليلة المتبقيّة تعاني معاناة شديدة ماديّا، وفنيّا، وقلّة قُرّاء، وآثار الاختلافات

الشخصية بين القائمين عليها...إلخ.

٣- التحدِّي الاجتماعيّ:

هذا التحدّي نتيجة عوامل متعددة، منها: ما هو سياسي؛ إذ لا توجد سياسة تعليمية واضحة المعالم والأهداف لدى الحكومات بغرب إفريقيا لاستيعاب أكبر عدد ممكن من خرّيجي التعليم العربي الجامعيّ في الوظائف العموميّة والأهليّة التي يمكن أن يشغلوها؛ بسبب غلبة الدراسات اللغوية والشرعية والتاريخية على تخصصاتهم – كما يقولون- بل إنّ الحاجة قد تكون قائمة في بعض الدول سنويّا إلى تعيين عدد كبير لتدريس اللغة العربية في الثانويات الحكومية التي أصبحت العربيةُ فيها هي اللغةَ الحيّة الاختياريّة الوحيدة التي تشهد إقبالا كبيرا عليها، لكنّ المتنفِّذِين من الحاقدين على الإسلام وثقافته وعلى اللغة العربية من غير المسلمين، أو من المسلمين الوُصوليين والمستغربين، كلّ أولئك قد يضعون العراقيل أمامهم.

ناهيك عن أمر غريب ازداد قوَّة وقبولا في العالم الإسلامي كلّه منذ أواخر القرن العشرين وأوائل الحادي والعشرين الميلاديين، ذلك الأمر الغريب هو «أنّ بعض الأنظمة أكَّد لها نصحاؤها من اليهود والنصارى وملاحدة الإسلام أنّ العلوم العربية والإسلامية هي التي تربِّي الأجيال على التعصُّب والإرهاب، وأنّ تغييبها من المناهج ضروري لوجود السلام الاجتماعي [والوفاق الوطني]، وصدَّق إخواننا هذا، واجتهدوا في إبعاد هذه العلوم وتغييبها والتنفير منها، وغالبا ما يتولّى أمر الثقافة والتعليم رجال لا صلة لهم بهذه العلوم ولا بحضارة الإسلام وتاريخه.... وقد لا تجد من بين مَن

يتولاّها رجلا يتحمَّس لها مع أنّ هذا هو الأصل))[١].

من مظاهر التحدِّي الاجتماعي:

أ- **حصر نطاق استعمال اللغة العربية في الفصل**-فقط-، وأحيانا كثيرة عند إلقاء المحاضرات والاستماع إليها. وفيما عدا ذلك فاللغات الوطنية أو الفرنسية والإنجليزية هي المستعملة حتى في أوساط أساتذة اللغة العربية والمتخصصين، -وأحيانا- في المناقشات ومجالس الأقسام. وممَّا يدعو للأسى والأسف أن تجد كثيرا من الناطقين بالعربية من أبنائها وغيرهم ((إن أخطأوا في لفظ أو كتابة كلمة من اللغات الأجنبية المنتشرة ونُبِّهوا لذلك أبدوا أسفهم واعتذارهم، وإن حصل الخطأ نفسه مع اللغة العربية تجدهم لا يُبالون؛ بل بعضهم يتباهى قائلا: لا أُحسِن العربية))[٢]، أو لستُ متخصصا في اللغة العربية!!

ب- **النظرة المادّية والدونيّة إلى خرّيجي التعليم العربي مِن قِبَل كثير من أفراد المجتمع**؛ وبخاصّة المثقفون ووسائل الإعلام؛ إذ تصورهم في صورة متخلف أو درويش، بل منهم مَن يرى -كما تقدَّم- أنّ الأذكياء والصَّفوة في المجتمع هم الذين يدرسون بالفرنسيّة أو الإنجليزيّة، ويواكب الحياة المعاصرة. ولا يَدْرس العربيّة أو يُدرِّس بها إلاّ الأغبياء والعامّة؛ بسبب تدنّي مستواهم الاقتصادي والدخل؛ لأنّ كثيرا من خرِّيجيه لا يملكون مداخل

١- (دلالات التراكيب، دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني، د.محمد أبو موسى/١٨، مكتبة وهبة، القاهرة، ط١ عام ١٤١٦هـ ١٩٩٦م)

٢- (مجلّة البيان، عدد ٢٨٤، سنة ٢٦، ربيع الثاني ١٤٣٢هـ مارس ٢٠١١م/٩٢).

رزق ولا مصادر تمويل سوى ما يجنونه من ساعات التدريس أو من بعض المؤسسات والجمعيات العربية والإسلامية، وقلّة منهم يعملون في التجارة وفي أعمال حُرَّة.

إنّ تدنّي المستوى الاقتصادي لدى المثقفين بالعربية مما رسخ دعوى انعدام مستقبل اجتماعي، واقتصادي، ووظيفي، آمنٍ لخرّيجي التعليم العربي العالي وغيره.

والأدهى أن يكون من خرِّيجي التعليم العربي الإسلامي مَن اقتنع بالفكرة السابقة - بعضهم ذوو مناصب في الحكومات ويُستشارون في شؤونها-؛ إذ أصبحوا لا يُلحِقون أبناءهم بالمدارس العربية وهي التي تُمَوِّل التعليم العربي الجامعي بالطلاّب مع عداوة لها أو بدونها؛ لحجج منها: عدم تمكّن أكثر خرّيجيها من مواصلة تعليمهم العالي لا في الخارج حيث الجامعات العربية والإسلاميّة؛ لقلّة العدد المقبول منهم، ولا في الداخل حيث الجامعات الوطنيّة والحكوميّة باستثناء بعض الدول كالنيجر وبعض ولايات نيجيريا، ومالي، والسنغال، وغانا...إلخ. ومن حججهم: الخوف على المستقبل الوظيفي لخرّيجيها فينضمّون إلى العدد الهائل قبلهم. ومنها: أنّ التعليم في المدارس الحكوميّة مجاني وفي هذه المدارس برسوم.

وللإنصاف فإنّ مَنْ أشرنا إليهم قلّة، وهم فرقتان ليستا على درجة واحدة، الأولى: ترفض بتاتا إلحاق أبنائهم أو أقربائهم بهذه المدارس الإسلاميّة العربية، مع عداوة لها، فقال قائلهم: لو كان الأمر بيدي لأغلقتُها واكتفيتُ بتحفيظ القرآن الكريم !! وماذا يستفيد البلد من دراسة الشريعة

والدعوة؟!! وقال آخر: العرب يتخصصون بالفرنسيّة والإنجليزيّة وأنتم بالعربيّة...إلخ، هذا عند قلّة. أو من غير عداوة لهذه المدارس وإنّما للحجج السابقة، وهو شأن الكثير من هذه الطائفة. والفرقة الأخرى: تُفضِّل إلحاق كلّ أبنائها بالتعليم الحكومي الفرنسي أو الإنجليزي، ومنهم مَنْ يُوزِّعهم بينه وبين التعليم العربي الحكومي أو الأهلي، ذكورا كانوا أم إناثا. ومهما يكن فإنّ خطورة موقف هؤلاء جميعا ترجع إلى أمرين:

- أنَّهم لا يزالون يقتاتون بهذا التعليم الذي أرادوا أن يجعلوه وراء ظهورهم. ولا يكادون يُعرَفون إلاّ به !!

- أنّ تصرُّفَهم هذا وافق هوى في نفوس بعض المسؤولين الحكوميين المعادين لهذه اللغة وللتعليم والتعلُّم بها الذين لا يتوانون في وضع عراقيل إداريّة أمامها؛ بحجج ظاهرُها المشاركةُ في توسيع البطالة في الوطن، وتغذية التطرُّف والإرهاب. وباطنُها محاولةُ الحدّ من انتشار الوعي الإسلاميّ في دول المنطقة ولا سيما مع الأحداث العالميّة في السنوات السبع الأخيرة. أَوَ لَيستْ البطالة موجودة بين خرّيجي التعليم العالي بالفرنسيّة أو الإنجليزية وغيرهما؟[1].

ج- الوظيفة:

لا يقلِّل من خطورة التحدّي الاجتماعي في معظم دول غرب إفريقيا:

١- (انظر: الدعوة الإسلاميّة المعاصرة في غرب إفريقيا، معوِّقات وحلول، هارون المهدي ميغا/١٩-٢٠، مجلّة قراءات أفريقية، العدد٢ شعبان ١٤٢٦هـ، سبتمبر٢٠٠٥م)

وجود مشرفين تربويين في وزارات التربية الوطنيّة والتعليم العالي، ولا توظيف قلّة قليلة منهم في الوظائف الدبلوماسيّة، والمجالات العسكريّة والأمنيّة، ولا وجود بعض المؤسسات التي يديرها هؤلاء[١]، ولا تفاوتُ دول غرب إفريقيا في هذا المظهر حسب انتشار التعليم ثنائي اللغة (عربي/فرنسي، أو عربي/إنجليزي) في أوساط دارسي اللغة العربيّة؛ فلا يكادون يواجهون تحدّيا كبيرا في دول مثل النيجر. والتحدّي قليل في السنغال، وغانا –تقريبا، أمّا في نيجيريا فحسب المناطق (شمال/ جنوب).

كلّ هذه لا تُقَلِّل مِن خطورة هذا المظهر من مظاهر التحدّي الاجتماعي، وهو التوظيف، الذي يواجه التعليم العربي الجامعيّ وخرّيجيه في مجتمعات دول غرب إفريقيا؛ لأنّ عدد أولئك قليل جدّا بالمقارنة إلى آلاف الخريجين؛ ولأنّ هذا المظهر من التحدّي الاجتماعي يُعَدُّ من نتائج انعدام إرادة سياسيّة قويّة ومُخلصة نحو التعليم العالي العربي وخرّيجيه. وما يتمّ في شأنه يخضع- أحيانا كثيرة- لأهواء المتنفذّين، أو للتقلُّبات السياسيّة والإداريّة.

د- ومن مظاهر التحدّي الاجتماعيّ: عدم المشاركة السياسيّة من قِبَل عدد كبير جدّا من خرّيجي التعليم العربي العالي، سواء في ذلك كثيرٌ مِنْ خرِّيجيه من جامعات المنطقة أو من غيرها، إمّا لعدم إتاحة فرصة حقيقية لهم في الأحزاب السياسيّة، وإمّا عزوفا منهم عن المشاركة السياسيّة؛ إذ الاختلاف شديد حول مشاركة الدعاة أو خرِّيجي التعليم العربي في السياسة

١- (انظر التفاصيل في: خرّيجو التعليم العربي وسوق العمل ومجالاته بغرب إفريقيا- مرجع سابق-/٧-١٠)

وعدم مشاركتهم، ولكلٍّ موقف مناصروه الأشدّاء، ولا تزال الهُوّة كبيرة بينهما في كثير من بلدان غرب إفريقيا.

٤- التحدّي الإداريّ:

يوجد تحدٍّ إداري كبير يواجه التعليم العربي العالي في غرب إفريقيا، من مظاهره:

أ- **عدم التخطيط لتطوير تعليم اللغة العربية** في الجامعات الإفريقيّة باستمرار، مستفيدا من تجارب مُخَرّجاته الأوائل، حيث يُمكن تعديلُ بعض أهدافه المرحلية والعامّة، وتغيير وسائله وأساليبه، وتكوين خرّيجيه في مهارات أخرى تساعدهم في حياقم؛ فالتعليم العالي في كثير من الجامعات يتجّه إلى التأهيل للعمل في مجالات كثيرة قد لا تكون ذات صلة بالتخصُّص. فلا بدّ من التخطيط، والتخطيط عمليّة نامية، مستمرّة، وليست ثابتة لا تقبل التغيير. يتأتى التخطيط عن تقويم الإنسان لأعماله، ومراقبته لدوافعه واتجاهاته، بحيث يستطيع أن يعمل ويفكِّر في ما يقوم به، وواقعه الحالي، ومستقبله، بنشاط معيَّن، ووسائل تتطوَّر، وأساليب تتنوَّع. كلّ ذلك يجب أن يكون من عمل مَنْ يتولَّوْن إدارات التعليم العربي في جامعات غرب إفريقيا، عليهم أن يقوِّموا هذا النشاط، ويسعوا لتطويره وحسن توجيهه؛ بعقد الندوات العلميّة، والنشاطات الثقافية، وجلسات الحوار والمناقشة، وتبادُل الخبرات، وأن يبادروا إلى تزويد الجهات التعليميّة التنفيذية والسياسيّة بالخطط، مع الابتعاد عن أسلوب تطوير الحلول بناءً على أعمال الآخرين، وإلقاء اللوم عليهم عند ما لا تنجح الأمور؛ فالشخص الذي لا يستطيع أن يفكِّر في

أعماله ويتأمَّل في نشاطه على علاَّته، غير قادر على النمــوّ ومواجهــة المواقــف الجديدة، خصوصا إذا لم يكن ثمَّة بُدٌّ مِن مُواكبَة عالمٍ مُتجدِّد مُتطوِّر[١].

إنّ الإدراك الواعي للوظيفة وإدارتها يقوم على أسس متينة، ويتصف بخصائص، منها: تقبُّل التنظيم، وحسن اختيار الوسائل واستعمالها، والقدرة على تحمُّل المسؤوليّة، والالتزام الأدبيّ، ومراعاة حقوق الغير وواجباته، وإدراك المصلحة العامّة، والقدرة على تنسيق الجهود وتقريب وجهات النظر، واستشعار أهميّة كلّ فرد، وتقدير أعمال الآخرين وجهودهم معنويا وماديّا، وضبط النفس، والابتعاد عن المؤثرات الشخصيّة والانفعالات والعواطف[٢]، والاعتزاز بالانتساب إلى هذا التعليم. كُلُّ هذه الأمور تمثِّل تحدِّيا إداريا كبيرا لهذا التعليم في جامعات دول غرب إفريقيا. وإنّنا نفتقد أكثرها في كثير مِمَّن يتولَّوْن شؤون التعليم العربي الجامعي في المنطقة.

ب- النفوذ الكبير الإداري والتنفيذي والتربوي لكثير من الدارسين باللغات الأخرى وبخاصة الإنجليزية والفرنسية في جامعات غرب إفريقيا الذين لا يألو كثير منهم جهدا في التضييق بمختلف الوسائل والأساليب على محاولات إيجاد تعليم عالٍ باللغة العربية متطوِّر، يواكب العصر، وينتج كوادر علميّة وبحثيّة، أو يبرز كوادر إدارية وتنفيذية، أو تربويّة، يتمتعون بمستوى

١- (من أجل استراتيجيّة لتعليم مؤهل للشغل في العالم الإسلامي، محمد بو بكري/٢٧ بتصرُّف، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو- عام ١٤٢١هـــ ٢٠٠٠م)

٢- (انظر: المرجع السابق/٢٨)

عالٍ من العلم والمهنيّة، والإخلاص والأمانة.

ج- ضرب خرّيجي التعليم العربي أو القائمين عليه بعضهم ببعض؛ باستغلال أصحاب النفوس الضعيفة والمصالح الماديّة والشخصيّة، والمنهزمين نفسيا، الذين لا يرون في التعليم العربي كلّه إلاّ زيادة تخلُّف وبطالة، استغلال هؤلاء وأمثالهم في الإدارات لمواجهة غيرهم من المخلصين. وهذه طريقة خبيثة، قديمة متجدِّدة، مستعملة في مختلف مجالات الحياة لدى أصحاب النوايا الخبيثة، «فصُنَّاع الفِتن، ومحترِفو الهَدْم، اكتشفوا – من قديم – أنّ أفضل وسيلة للقضاء على عقيدة هي البحث لها عن نقيض يُبارزها، وفي زماننا رأينا محاولة القضاء على الرأسمالية بالشيوعيّة، ومحاربة الصوفيّة بالأصوليّة، ومحاربة الدين بالعلمانيّة، والسنّة بالشيعة، والقومية العربية في الجزائر [والمغرب]بالقومية البربريّة. والسياسيون الأذكياء لا يحبّون تضييع الوقت في دهاليز المذاهب والفلسفات، ويكتفون بضرب الأشخاص بالأشخاص، والزعامات بالزعامات، والرموز بالرموز...»[١].

ثانيا: تحدّيات عامّة أو غير مباشرة:

١) **العولمة:** لها جوانب تحدٍّ كثيرة، تواجه اللغة العربية في الحصر الحديث، مصدرها أنّ العولمة تقاوم التمسك بالهويّة، والوطن، والأمّـــة، أو بالخصوصية الثقافية، والدينيّة، واللغويّة؛ فالعالم –في ضوء العولمـــة- نظـــام مُنفلِت، يسعى إلى طمس الكيانات والخصوصيات أو تذويبها في قالب ثقافي ولغوي واجتماعي واحد، هو ما يقول به أو يفعله أو يراه الـــدول الغربيّـــة

١- (مراجعات في أصول الدرس البلاغي/٢٣، نقلا عن د. مصطفى محمود).

ومراكزها على اختلاف أنواعها. فما هذه العولمة — في أهدافها ووسائلها وأساليبها- إلاّ امتداد طبيعي للحضارة الغربية المعاصرة، ووسيلة من وسائلها في التنكُّر لعطاء الغير - وبخاصة المتصل بالإسلام واللغة العربية- وسحقه وتدميره بمختلف الجوانب. سنكتفي ببعض مظاهر تحدِّي العولمة ثقافيا ولغويا للغة العربية والتعليم بها وبخاصة في غرب إفريقيا؛ لأنّ من محاور هذا المؤتمر محور مخصَّص للعولمة.

من مظاهر التحدّي الثقافي الذي يواجه العربية من قِبَل العولمة:

- اتِّباع أفراد في بعض الدول العربية أسلوب الاستعارة أو الترويج للثقافة الغربية، وهذا ينعكس على الدول الإسلامية التي قد يتخذ بعض مسؤوليها ما يحدث في الدول العربية حجّة لهم في مواقفها السلبيّة تجاه هذه اللغة ونشرها.

- القنوات الفضائيّة الغربيّة، ليس التي تقدِّم برامجها باللغات الأوربية فحسب بل —أيضا- التي تقدِّم برامجها باللغة العربيّة. وقد شهدت بدايات الألفية الثالثة الميلادية عددا من هذه القنوات التي تتصف بالتغريب الإعلامي، والثقافي، والاجتماعي، واللغوي.

- أنّ المدارس الإسلاميّة العربيّة ومناهجها بغرب إفريقيا أخذت تنال نصيبا من دعم المنظمات الغربية الحكومية وغيرها بهدفٍ ظاهرُه التطوير، وتوسيعُ نسبة الملتحقين بها لتشمل أكبر عدد من البنات مع دعم خاص بهنّ، وباطنُه مواصلة السعي في تجفيف الينابيع.

- يكثر في خرِّيجي التعليم العربي العالي بغرب إفريقيا فقـــدانُ روح المبادرة ومواجهة التحدِّيات الاجتماعية والمتغيّرات الثقافية بوسائلَ وأســاليب مواكبةٍ للعصر، وكأنّهم يجهلون — تماما- القاعدة الإسلامية الذهبيّة: "لا يُنكَر تغيُّرُ الأَحكام بتغيُّر الزمان والمكان والأحكام"، ولا بتغُّير الوسائل والأساليب.

ومن مظاهر التحدِّي اللغوي الذي يواجه اللغة العربية من قِبَل العولمة:

- حَصرُ لغة التدريس في التعليم العالي حتى في العلوم الإنسانيّة، علـــى غير اللغة العربية، ناهيك عن العلميّة والتطبيقيّة التي لا تكاد تجد متخصصين فيهـــا بالعربية إلاّ نادرا، لا من جامعات غرب أفريقيا نفسها ولا من غيرها.

- يوجد اليوم في بعض الأقطار العربية مَن لا يتحدَّثون العربيـــة حتى في الخطاب اليومي وحتى لو لم يكن بينهم أجنبي، والكثير مـــن أبنـــاء غرب إفريقيا من العامّة أو الخرّيجين الذين عايشوا أمثال هؤلاء في دولهـــم، وكذلك خرِّيجو التعليم العربي العالي بغرب إفريقيا، يستنكفون عن التخاطب بالعربية مع زملائهم في أحاديثهم ومجالسهم الخاصّة فضلا عن المجالس العامّة التي تجمعهم بغيرهم من الدارسين بغير العربية. بل يُخفي بعضُهم عن الناس مجرّد معرفة أنّه يجيد العربيّة وبخاصّة إذا كان يعمل في وسط يغلـــب عليـــه المتعلِّمون بغير العربية. ويتعللون بتجارب عايشوها في الدول العربية تتمثَّـــل في أنَّك إذا حادثتَ شخصا أو موظَّفا في تلك الدول بغير العربيـــة قـــدَّرك وسهَّل معاملتك، وبالعكس لو حادثتَ الشخص نفسه بالعربية!! تجد أمثال هؤلاء الخرِّيجين الذين يستنكفون عن التحدُّث معك بالعربية مع إجادتها حتى في التعليم العالي ومراكز البحث العلمي. ففي شهر ديسمبر ٢٠١٠م كنتُ

أنا ومجموعة من المتخصصين بالعربية مع أحدهم في رحلة علميّة إلى تنبكتو للمشاركة في ندوة علميّة عن المخطوطات، جمعت هذه الرحلة أساتذة وباحثين بالفرنسية من مختلف التخصصات. وهو أستاذ في كلية العلوم الاقتصادية والإدارية التي يتمّ التعليم فيها باللغة الفرنسية، وطوال الرحلة كان يُخفي عنّا معرفته بالعربية رغم مواجهته صراحة بعد معرفة أنّه من خرّيجي إحدى المدارس الإسلامية العربية في بماكو ثمّ إحدى الدول العربية؛ فلا يتكلّم إلاّ بالفرنسية أو بإحدى اللغات الوطنيّة. وقد كشفتُ أمرَه عند ما كتب بالعربية الفصحى كلمات في دفتر الزيارة بمكتبة محمود كعت!! لا يتردَّد أمثال هؤلاء في مقاطعتك إن أفشيْتَ هذا السرَّ الغالي عليه؛ لاعتقاده بأنّك ستوقعه في مشاكل، وبأنّه يشعر بحرج وعدم احترام إذا عرف المحيطون به في عمله أنّه مُستعرِب. ومنهم مَنْ يُستغلّون في بلدانهم بمجال المخابرات.

- شركات الاحتكار الغربية المتعددة الجنسيّات حيث يطغى على أنظمتها الإداريّة والمعلوماتية والاتصالاتيّة فرض استعمال اللغة الإنجليزية في كلّ الدول بما فيها الدول العربية. وفي ذلك محاربة للغة العربية في عقر ديارها.

- استقطاب هذه الشركات والدوائر الحكوميّة والأهلية للكوادر العلميّة والإغداق عليهم مما يبعدهم عن مجال البحث العلميّ الذي هو أحد أركان التعليم العالي[١].

٢) الفرانكفونية:

١- (انظر: مجلّة الحقيقة، جامعة أدرار، الجزائر، عدد خاص بالملتقى الدولي السابع: الجامعة وقضايا المجتمع، عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤م /١٩، ٢٥، ٣٠)

الفرانكفونية لغة: التحدُّث بالفرنسية بطلاقة. واصطلاحا الفَرْنَسَة مطلقا. أي تحويل حياة الشعوب الناطقة باللغة الفرنسية إلى نموذج وتشكيل فرنسي، وذلك نظرا إلى تدخُّلِها في خصوصيات مختلف جوانب الحياة لهذه الشعوب بغرض سعي مستمرّ لتحقيق المصالح الفرنسية داخليا، وخارجيا، ودوليا[1].

واللغة العربية في غرب إفريقيا تواجه تحدِّياً كبيرا غير مباشر من الفرانكفونية في جوانب كثيرة، منها التحدِّي اللغويّ، والثقافي، والتعليمي، سنكتفي باللغوي والثقافي؛ لأنّهما أبرز، وأقوى تأثيرا، وأوسع مدى، ويشمل أكبر عدد من الناس، ويصل إليهم في كلّ مكان وزمان، ووسائله مادّية ومعنوية، إعلاميّة مسموعة، ومرئيّة، ومقروءة، في ظلّ انفتاح كبير، وتسهيلات واسعة، وإقبال شديد على تلك الوسائل، وشخصيّات ذوي نفوذ قوي في مناصب عليا متنوِّعة. ليست منطقة هذه الدراسة ببعيدة عمّا تبثُّه الفرانكفونية ورُعاتها في العالم العربيّ نفسه «في ثوبها الثقافي بالفكرة القائلة: إنّ التعريب هو الذي يسبب التطرُّف، ويزرع ويصنع الإرهاب، وهلَّل لهذا الرأي بعض المنسلخين من شريحة المثقفين العرب فأنشئوا يؤسسون لهذا الرأي العجاب قواعده النظريّة»[2]. فأهمّ أهداف هذه المنظّمة في الدول الأعضاء بها- ومعظمها دول إسلاميّة- هي: نشر اللغة الفرنسيّة

١- (الفرانكفونية ومستقبل الثقافة في إفريقيا، مهدي ساتي صالح/٨٣، دراسات إفريقية، العدد١٧، يونيو ١٩٩٧م صفر ١٤١٨هـــ، مركز البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان).

٢- (مجلّة القافلة (مرجع سابق)/١٠)

مع محاربة العربيّة الفصحى، وممارسة الغزو الفكري، وعمليّة غسيل المخّ، وشراء الذمم، وخلخلة القيم الدينيّة والأخلاقيّة في البيئات الإسلاميّة، وقد تكون هذه المنظَّمة أشدّ خطورة من (الكُمُنْوِلْث) رغم اتفاقهما في أمور أساسٍ عدّة[١].

يُغَذِّي خطورةَ هذا التحدِّي أمورٌ كثيرة منها:

أ- **أنّ الفرنسيين من أوائل** الأوربيين اتصالا بالثقافة الإسلامية، وأكثرهم خبرة وَكَيدا، باللغة العربية؛ **لأسباب منها: الأسبقيةُ** في تبادل الوفود منذ القرن الثامن الميلادي بين ملكهم وخليفة المسلمين هارون الرشيد، ثمَّ في الأندلس. **والحروبُ الصليبية** نهاية القرن الحادي عشر الميلادي التي كانت طبخة فرنسية مشروعا وقيادة. **وتولِّي القسيس** بطرس الكلوني أَمْرَ أَوّلِ ترجمة للقرآن الكريم إلى اللاتينيّة لغة الكنيسة في فرنسا، وهو صاحب مشروع " تنصير المسلمين خيرٌ مِن قتلهم". **والسيطرةُ** على معظم الدول الإسلامية في شمال إفريقيا وغربها، ومحاولات جادّة لسلخهما من الثقافة الإسلاميّة وفكّ ارتباطهما بهذه اللغة وبخاصّة في ظلّ فشل ذريع مُنِيَ بها الزنوجة، والأفريكانيّة، ونحوهما، التي كانت تخشى منها في وقتٍ مَّا[٢]. **ثمَّ لأنَّ العلمانيّة الفرنسيّة** أخبث العلمانيَّات الغربية؛ لأنّها لا ترضى في فرنسا نفسها إلاّ بسلخ كامل للشخص عن ثقافته، وتاريخه، ومبادئه

١- (انظر: مجلّة الدراسات اللغويّة (مرجع سابق)/٢٤٢-٢٤٣)

٢- (انظر: الفرانكفونية ومستقبل الثقافة في إفريقيا، مجلة دراسات إفريقية (مرجع سابق)/٨٥)

وتقاليده. وهي أشدّ خطورة في عهد الرئيس الفرنسي الحالي نيكولا سيركوزي بشهادة بعض الفرنسيين؛ ففي أوائل مارس ٢٠١١م هاجمه أعضاء الأحزاب المعارضة واليسارية وبعض الكُتَّاب واتهموه بالنفاق في هجومه على الإسلام والمسلمين؛ بحجة المحافظة على قيم العلمانية الفرنسيّة، ودفاعه المستميت في الوقت نفسه عن مسيحية أوروبا وعن المسيحيين والمسحية، جهارا نهارا، حيث كانوا!!

ب- **أنّ الفرانكفونية** نجحتْ نجاحا كبيرا في تكوين نخبة مُتفَرْنِسة بدول غرب إفريقيا، بل أشدُّ تَفَرْنُسا-أحيانا-، لا تجد حرجا في الدفاع عن كلِّ ما هو فرنسي، والسعي الدؤوب لتسويغ الوجود الفرنسي في ماضي الحياة الأفريقية، والتمكين له في حاضرها، والعمل لتشكيل مستقبلها وِفاقَه، جهارا نهارا، مع استمرار محاولاتِ صهرها في بوتقةِ تكتُّلاتٍ يكون لفرنسا وسياساتها اليد الطولي فيها عن طريق المجلس الدائم للفرانكفونية (C.P.F)، وغيره.

ج- **الدعم الماديّ والمعنوي**، والأكاديمي، والسياسي، لتطوير اللغات الإفريقية المحلّيّة، وإدخالها في التعليم العامّ، ونشر كتابتها بالحروف اللاتينية (الفرنسية)، بدلا من الحرف القرآني المنمَّط لكتابة لغات الشعوب الإسلامية، الذي عمل عليه إيسيسكو. ولذلك يتولّى مناهج تلك اللغات، والندوات حولها، مُؤسَّساتٌ أمريكية وأوروبية وطائفة مُعَدَّة، ليس حُبًّا في هذه اللغات ولكن ظَنًّا منهم أنّ ذلك يُفقد اللغة العربية بعض حضورها القويّ.

تلك أهمّ التحدّيات – بمختلف جوانبها- التي تواجه التعليم العربيّ العالي بجامعات دول غرب إفريقيا.

المطلب الثاني: المبَشِّرات

إذا كان من الطبيعي ألاّ نقف مكتوفي الأيدي أمام هذه التحدِّيات الكثيرة والمتنوِّعة التي تواجه اللغة العربية بصفة عامّة والتعليم العربي العالي في غرب إفريقيا بصفة خاصّة فإنّ هناك عوامل كثيرة ترفع المعنويات، وتدفع إلى العمل الجادّ للقضاء على التحديّات في المدى القريب أو البعيد. تثبت تلك العوامل للعربية وتعليمها والتعلُّم بها حضورا ظاهرا، وشأنا في مواكبة العصر الحديث ومتطلباته ووسائله وأساليبه في مختلف جوانب الحياة.

الأدلة والقرائن عليها كثيرة ومنتشرة في جميع أنحاء العالم، سمّيناها " **مُبشَّرات** "، ومن شأنها أن تعين على تفادي تلك التحدِّيات، وأن تقوِّي العزيمة والدافعيّة لمواصلة العمل في خدمة هذه اللغة بلا كَلَل ولا مَلَل، وأن تبعث بأمل ديني ودنيوي في نفوس خرّيجي هذا التعليم بدول غرب إفريقيا وغيرها، لاسيما وقد ضمن الله لها البقاء؛ بضمان حفظه تعالى الله لكتابه الذي نزَّله بالعربية في قوله:﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ** ﴾ (الحجر٩)؛ وبالمناعة الذاتيّة التي اكتسبتها العربية من الإسلام وانتشاره. فإليك بعض تلك المبشرّات بإيجاز، **فمنها**[1]:

١- **نظرة متجذِّرة لدى شعوب المنطقة تربط** بين فهم الإسلام وإجادة اللغة العربية. ولا غرابة؛ فاللغة العربيّة ليست غريبة على شعوب غرب أفريقيا، ولا على لغاتهم، وتاريخهم، وحضارتهم، وثقافتهم!!

١- (انظر: مجلّة الدراسات اللغويّة -مرجع سابق-/٢٥٢- ٢٥٥)

وما قاله د. شيخو أحمد سعيد غلادنتيش عن الأدب العربي النيجيري ومَن أنتجوه في القرن التاسع عشر الميلادي ينطبق على غيره في جميع دول غرب إفريقيا في ذلك الوقت وما بعده، يقول: «ليس من السهل أن نفرِّق بين العلماء والأدباء في هذه الفترة؛ فالعلماء هم الأدباء، وهم قادة الفكر، وهم الذين يقومون بأمور الدولة، كما يقومون بتدريس الدين واللغة والأدب، وليس هناك فرق عندهم بين هذا الفنّ وذلك؛ إذ إنّ الفنون كلّها تهدف إلى غاية واحدة وهي الدين. فهدفهم الرئيسي في التعليم كله هو أن يتفقّهوا في الدين؛ لأنّهم كانوا يريدون أن يحيوا حياة دينية؛ فتعلُّمُ اللغة العربية ليس غاية في ذاته، وإنّما هو وسيلة لفهم الدين. ولقد عكف العلماء على تعلُّم اللغة العربية، وتعلّموها لغة وأدبا، وألَّفوا بها كتبا كثيرة في شتى الفنون»[1].

أخذت هذه النظرة تترسَّخ أكثر لأسباب منها: الإقبال المتنامي على تعلّم اللغة العربيّة من مثقَّفين كثيرين باللغات الأخرى للحاجة الماسّة إلى العربيّة في الوقوف الصحيح على المصادر التاريخيّة الأولى لحضارة المنطقة وتاريخها، سواء تلك التي كتبها أبناؤها أم تلك التي كتبها المسلمون العرب الذين زاروها، أو قرأوا عنها؛ فقد تبيَّن لأولئك المثقفين ما في بعض المصادر الغربيّة والمترجمة من تحريف وتصحيف. وقد أخذ الوعي بالدور الحضاري للإسلام وثقافته في المنطقة يزداد. وكذلك الدور الحضاري للغة العربيّة في المحافظة على تراثها الضخم الديني، والعلميّ، والثقافيّ، والتاريخيّ، والحضاريّ...إلخ، وبخاصة بعد الإقبال المتزايد من

١ — (حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا من سنة ١٨٠٤-١٩٦٦م، شيخو أحمد غلادنتش/١٢٣، دار المعارف،القاهرة، بدون).

المنظّمات الغربية (أوربية وأمريكية) ومن مراكزها البحثية وجامعاتها ومن جنوب إفريقيا على المخطوطات العربية الإفريقية، وإنفاق الملايين لعقد الندوات العلميّة حولها ولترجمتها إلى الإنجليزية أو الفرنسية. مع التركيز أكثر على العلمية منها (الطب وصناعة الدواء، والفلك، والرياضيات)، والنظم الإدارية والسياسية والاجتماعية.

من أقسام التاريخ في الجامعات الإفريقية بالمنطقة ما يفرض على طلابه ساعات في تعلّم اللغة العربيّة، وكذلك قسم الأدب في بعضها. بل إنّ كثيرا من طلاّب الأقسام الأخرى يختارون العربية من بين الموادّ الاختياريّة حتى إنّهم يفوقون عَدَداً من المتخصصين في العربية، لكنَّ المؤسف -حقًّا- أنّ المناهج المعَدَّة لأولئك مناهج ضعيفة لا تساعد على تكوينهم لغويا.

ومن أسباب ترسُّخ تلك النظرة: رغبة مجموعة كبيرة من المثقفين بغير العربيّة في تعلُّم مبادئ الإسلام وثقافته؛ فيسعون في تعلُّمها بالعربيّة بدلَ تعلُّمِها عن طريق الكتب المترجمة. يمثِّل هؤلاء كسبا مُهمًّا للتعليم العربي العالي؛ لأنّ منهم مَنْ له تأثير بارز في بلدانهم في مجالات مختلفة، سياسيّة، واقتصاديّة، وإداريّة، واجتماعيّة...إلخ.

وقديما تعلَّمت الصفوة من أبناء السّودان الغربي (غرب إفريقيا) اللغةَ العربيّةَ إمّا بغية فهم الدين وأداء شعائره، أو تَوْقا للعلم والمعرفة، أو هما معا. أمّا في العصر الحديث فقد فرضت الحياة المعاصرة عند كثير منهم أمرا آخر هو الالتحاق بالوظائف والمناصب أسوة بغيرهم من دارسي اللغات الأخرى. وبذلك فإنّ التخطيط الجيّد لتدريسها، والتدريس بها، يُسهِم في تخريج قيادات علميّة، وتربويّة، وإداريّة، واجتماعيّة، وثقافيّة، ودينيّة، تسهر على

تنمية دولها بما تملك من خبرات ومعلومات من لغتين، وثقافتين.

٢- **الإقبال المتنامي على اختيار اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة في التعليم العامّ** الحكومي حتى أصبحت في أكثر دول غرب إفريقيا هي اللغة الاختياريّة الحيّة الوحيدة التي لم تتأثر بالتدهور الذي أصاب نظيراتها الاختياريّة في المدارس الثانويّة الحكوميّة كالأسبانيّة، والروسيّة، والألمانيّة، التي قلّ الإقبال عليها. بل إنّ تدريس اللغة العربيّة إجباري بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي في بعض ولايات شمال نيجيريا[١]. وأصبحت جمهورية مالي –مثلا- تُعطي شهادات عربيّة حكومية ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية لأبناء التعليم العربي الذين يدرسون المنهج العربي الحكومي في هذه المراحل. وعمّا قريب – إن شاء الله- يكون لهم من الحقوق ما لنظرائهم من أبناء المنهج الفرنسي الحكومي.

فصار لزاما على الإدارات التعليمية والمفتشيات التابعة لدول المنطقة أن تسعى –لا محالة- في تطوير مناهجها في تلك المدارس، وتوفير الكتاب المناسب، والعناية بإعداد المدرِّسين مهنيّا وأكاديميا. وقد وُجدت في الآونة الأخيرة بشكل كبير دوراتٌ تدريبية، ووُرَش علميّة وتربويّة، تهدف إلى تحسين أداء المدرّسين، وتطوير مهاراتهم في الأساليب التربويّة الحديثة، وأُقيمتْ معاهد وكليّات تربوية لتكوين الأساتذة في التعليم الأساسي والثانويّ. وتظهر أهميّة هذا المكسب للتعليم العربي الجامعي في أنّه سيساعد –إن شاء الله- في تأهيل هؤلاء التلاميذ للالتحاق بالتعليم العربيّ الجامعيّ؛

١- (اللغة العربية في الجامعات النيجيرية/٦)

برفع مستواهم ليقارب مستوى أبناء المدارس العربيّة الأهليّة. وسيكون وسيلة ضغط على الحكومات لقبول أعداد كبيرة من الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي بالعربية أو بغيرها، ولمزيد من العناية بخرّيجيه. وكذلك فتح أبواب الوظائف المختلفة أمامهم، والتوسُّع في المجالات الحاليّة لتوظيف خرّيجي التعليم العربي الجامعي: المجال الدينيّ بمختلف جوانبه، والاقتصاديّ، والسياسي الداخلي والخارجي، والوظائف العموميّة الحكوميّة[1].

تزايدُ الوعي بضرورة التطوير والشموليّة في المدارس الإسلاميّة العربيّة الأهليّة في معظم دول غرب إفريقيا، وضرورة الانتقال بالتعليم فيها من الهدف العامّ والمرحلي لإنشائها أيّام الاستعمار وبُعيد الاستقلال، وهو تحصينُ أبناء المسلمين بالمحافظة على تعليمهم شؤون دينهم في مواجهة الاستعمار ومؤسساته وتعليمه ذي الصِّبغة النصرانيّة، إلى الجمع بين هذا الهدف وأهداف أخرى منها: إعداد جيل يمكن أن يُسهم في كلّ زمان ومكان في جميع قضايا مجتمعه، الدينيّة، والثقافيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والإدارية، والسياسيّة، والتربويّة....إلخ؛ لأنّ هذا الجمع هو الذي يتناغم وشموليّة الإسلام، وواقعيّته، وصلاحيّته لكلّ زمان ومكان، وهو الذي يتفق وحقيقة مفهوم العبادة الذي هو: اسم جامع لكلّ ما يحبّه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة، يزيد بالطاعات وينقص بالمعاصي، كما في قوله تعالى: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾

١- (انظر بحث: خرّيجو التعليم العربي وسوق العمل ومجالاته -مرجع سابق-/٧-١٠)

(القصص ٠٧٧)، وفي الدعاء القرآني: ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَقُولُ رَبَّنَآ ءَاتِنَا فِى ٱلدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِى ٱلْأَخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴾ (البقرة ٢٠١)[١].

من وسائل تحقيق ذلك: الجمعُ بين منهج الحكومة في موادّ العلوم الإنسانيّة، والعلميّة، واللغات الرسميّة، وبين مناهجها هي؛ بالانتقال من نظام الثانويّة العربيّة العامّة إلى نظام الثانويّة المتخصصة بأقسامها الثلاثة: اللغة والأدب، والعلوم الإنسانيّة، والعلوم العلميّة. **ففي هذا النظام زاد للتعليم العربيّ الجامعي** لزيادة مجالات التدريس بالعربية، وحصول حاملي شهادته الثانويّة على معظم الفُرص المتاحة لحاملي هذه الثانوية باللغات الرسمية الفرنسيّة أو الإنجليزيّة، سواء في التعليم الجامعي داخليا وخارجيا أم في التوظيف. وقد أثبتت طائفة منهم تفوُّقا علميًّا في جامعة بماكو-مثلا- في شعبة اللغة العربية وفي الكليات التي التحقوا بها ككلية العلوم القانونية والسياسية، وكلية العلوم الاقتصادية والإدارية، وكلية العلوم التطبيقية، وكذلك في جامعات غانا، وغيرها.

٣- كثُر افتتاح الأقسام العربيّة في الجامعات الأفريقيّة بدول غرب أفريقيا، ففي عام ٢٠٠٩م وصل عدد جامعات نيجيريا التي تدرِّس اللغة العربية حوالي ثلاثين جامعة، منها ثماني جامعات تمنح درجتي الماجستير والدكتوراه[٢]. كما تُمنح درجة الماجستير والدكتوراه في العلوم العربية

١- (انظر: المرجع السابق/١١)

٢- (انظر: اللغة العربية في الجامعات النيجيرية/٨-٩، ١٠. من جامعات نيجيريا التي فيها برنامج الماجستير والدكتوراه: جامعة بايرو بكنو، وجامعة عثمان دان فوديو =

والإسلامية، وبعض العلوم الإنسانيّة في جامعتي السنغال الحكوميّتين. ويتمّ تدريس اللغة العربية في الجامعات الإفريقيّة بدول غرب إفريقيا إمّا في أقسام وشعب وكليّات خاصّة باللغة العربية، أو في أقسام مشتركة مع لغات أخرى كأقسام اللغات والديانات، وهذان النوعان هما الأكثر في جامعات غرب إفريقيا الحكومية أو الأهليّة. وقد تُدرَّس اللغة العربية في وحدات تُشرِف على تدريسها لغةً اختيارية في الأقسام الأخرى كما في جامعة بورت نوفو في بينين، وجامعة عبدو مؤمن في نيامي..إلخ.

٤- ظهور عدد من المجلاّت العلميّة المتخصِّصة والمحكَّمة في المنطقة، تُعنى بنشر البحوث والدراسات العلميّة التي يكتبها الأساتذة للترقية في الجامعات التي بها تعليم عالٍ باللغة العربيّة.

٥- إضافة إلى تطوير مؤسسات في الساحة لأساليبها ووسائلها في خدمة هذه اللغة، وتطوير بعضها لمناهج وكتب في تعليم العربية، وتوزيعها، وإقامة الندوات العلمية، والدورات التربوية لمعلمي اللغة العربية، منها: المجامع اللغويّة، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو)، واتحادات اللغة العربية ومدرسيها، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ومكاتب التعريب، واتحاد المدارس العربية الدولية، والمدارس والمعاهد الأهلية والحكومية، والندوة العالمية للشباب الإسلامي بالرياض (لجنة إفريقيا برئاسة د.خالد العجيمي) التي

= في سكتو، وجامعة ميدغوري، وجامعة أحمد بلّو بزاريا، وجامعة إبادَن، وجامعة لاغوس، وجامعة إلورن، وجامعة جوس).

عقدت – في مشروعها لتطوير تعليم اللغة العربية وتزويد أقسامها وكليّاها بالأجهزة، والأساتذة ...إلخ – عقدت اتفاقيّات تعاون مع أكثر من خمس عشرة جامعة أفريقية حكوميّة.

في ضوء التحليل السابق للتحدِّيات والمبشِّرات نشير إلى ما يأتي:

١) على التعليم العالي في معاهد غرب إفريقيا وكليّاته وجامعاته حفظُ مرتكزات الهويّة وتنوِّعها في دولها، ومنها اللغة العربية التي يتعلّمها ويتعلَّم بها عدد كبير جدّا من أبناء المنطقة سواء لغرض ديني، واجتماعي، وثقافي، أم لغرض اقتصادي، ووظيفي، أم لغيرها من الأغراض.

٢) المحافظة على اللغة العربية كأحد مرتكزات الهويّة الدينية والثقافية وغيرهما بغرب إفريقا ليست ابتداء ولا ابتداعا وإنّما هي محاولة لاستعادة جزء ولو يسير من دورها الريادي في تاريخ غرب إفريقيا وحضارته وثقافته، وفي تواصله مع أجزاء العالم أيّام الممالك والإمبراطوريّات الإسلاميّة التي قامت فيه. ثم لأنّ اللغة العربية لغة مستعملة في المحافل الدوليّة بأجنحتها المختلفة، لكنّ المشكلة في رغبة مجيديها من أهلها ومن غيرهم عن استعمالها في هذه المحافل كما يفعل أصحاب اللغات الأخرى الأقلّ انتشارا منها كالفارسية، والتركيّة، والألمانيّة، وغيرها.

٣) على الهيئات والمؤسسات العربية والإسلاميّة، الحكوميّة والأهليّة، تقديمُ الدعم الماديّ والمعنوي، والأكاديمي، وغيرها للتعليم العربي العالي بغرب أفريقيا؛ كي يتغلَّب على أكثر تلك التحدِّيات؛ وليحافظ على مكتسباته في جميع جوانب الحياة؛ وليحقق المزيد من الإنجازات.

٤) إذا أردنا للغة العربية أن تواكب العصر يجب علينا أن نكون على حذر شديد من المعاصرة والمثاقفة، والتحديث والتجديد، التي يتكلّم عنها الناس في زماننا؛ لأنّها لا تعني – في الحقيقة- إلاّ إقحام فكر الآخرين وتغليبه على فكرنا، هي تعني مَحْوَ هذه اللغة وعلومها وحضارة الإسلام وعلومه، ووضع علوم الآخرين مكانها؛ ذلك عمل سياسي استعماري وليس عملا فكريا، هو تدمير وليس تجديدا وتحديثا، ومثاقفة، هو مسخ وليس سعيا في مواكبة العصر[1].

٥) ((إنّ قصة نجاح هذه اللغة ونجاتها من عوادي الزمن وحدثانه ليست مجرّد معجزة من المعجزات، لكنّها قصة إنسانيّة بكلّ ما لهذه الكلمة من معان، بل هذه هي عبقريتها وسرّها المكنون))[2].

١- (انظر: دلالات التراكيب/١٦)

٢- (الفيصل الأدبية – مرجع سابق -/١٠٤)

الخاتمة

لا تزال اللغة العربية -برغم قِدَم عهدها بغرب إفريقيا- تتعرَّض لأخطار متنوّعة، ومشكلات متعدِّدة، وتحدِّيات مختلفة الدوافع، والأهداف، والمصادر، شأنها في مجتمعات البلاد العربية والإسلامية الأخرى، ومدارسها وجامعاتها، حيث كان يجب أن تشعر بأمن وأمان أم في غيرها حيث أعداء كُثر، لهم دوافع، وأهداف.

تختلف الدوافع والمصادر من مكان إلى مكان، ومن مصدر إلى آخر، لكن تبقى الأهداف مُتَمَثِّلةً في إقصائها من ساحات الحياة بمختلف جوانبها. مهما تفاوتتْ تلك الأهداف قُوّةً أو ضعفا، سِرًّا أو علانية، أسلوبا أو وسيلة.

تأخذ التحدِّيات في التعليم العالي بغرب أفريقيا أشكالا متعدِّدة: أكاديمية، وثقافية، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية، وإدارية...إلخ، يُذكِّي نارَها العولمةُ والفرانكفونية وغيرها من الشخصيات، والمؤسسات، والهيئات، الداخلية والخارجية، بوسائل مُتَنوِّعة، وأساليب مُختلفة، ظاهرة أو خفيّة.

وبرغم هذه التحديّات كلِّها توجد في واقع غرب إفريقيا مَبَشِّراتٌ كثيرةٌ بمستقبل زاهر لهذه اللغة في مجتمعات المنطقة، مِن أهمِّها: نظرة مُتجَذِّرة في شعوب المنطقة تربط بين فهم الإسلام وإجادة اللغة العربية، أسهم في ترسيخها إقبالٌ مُتنامٍ على تعلُّمِها حتى من المثقَّفين بغيرها، وعلى اختيارها لغةً حيّةً في الثانويات الحكوميّة. ومنها: الوعي بضرورة تطوير مناهجها ومناهج المدارس الإسلامية العربية الأهلية وشموليّتها؛ فهي مُمَوِّلَةُ التعليم العربي العالي. ومنها: كثرة افتتاح الأقسام العربية في جامعات غرب إفريقيا. وظهورُ المجلاّت العلميّة المحكَّمة والمتخصِّصة، وبعض المطابع، التي تنشر للباحثين...إلخ.

التوصيات

وتوصي هذه الدراسة:

– المؤتمرَ، بمتابعة تطبيق ما ورد في البحوث والدراسات المُقدَّمة.

– والقائمين على التعليم العالي بدول المنطقة، بالمحافظة على تنوُّع مصادر الثقافة والعلم، ولغات التعليم والتعلُّم التي من أقدمها اللغة العربية؛ فقصَّة نجاح هذه اللغة قصَّة إنسانيّة.

– والهيئاتِ والمؤسسات العربية والإسلامية الحكوميّة والأهليّة، بزيادة الدعم المادي والمعنوي، والأكاديمي، والبشري، والوظيفي، لهذا التعليم ولإداراته وخرِّيجيه.

– والمتثقَّفين بهذه اللغة، بعدم إهمال الجانب الديني الذي اكتسبته من الإسلام ونزول القرآن بها.

والله وليّ التوفيق وهو الهادي إلى سواء السبيل

المصادر والمراجع

١) الإسلام والمجتمع السوداني، إمبراطوريّة مالي، أحمد الشكري، المجمع الثقافي، أبو ظبي، عام ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م.

٢) الإسلام اليوم وغدا في نيجيريا، آدم عبد الله الآلوري، مكتبة وهبة، القاهرة، ط١، عام ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

٣) اقتضاء الصراط المستقيم، ابن تيمية، مطابع المجد التجاريّة، الرياض، السعوديّة، بدون ت، ن.

٤) البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، ابن عذارى المراكشي، تحقيق ومراجعة ج.س. كولان، و.إ. ليفي، بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، بدون.

٥) تاريخ الدعوة إلى الله بين الأمس واليوم، آدم عبد الله الآلوري، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٢، عام ١٣٩٩هـ ١٩٧٩م.

٦) التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف القرطبي، تحقيق مصطفى العلوي ومحمد البكري، مؤسسة القرطبة (موقع مكتبة المدينة الرقمية).

٧) حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا من سنة ١٨٠٤-١٩٦٦م، شيخو أحمد غلادنتش، دار المعارف، القاهرة، بدون.

٨) دلالات التراكيب، دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني، د.محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ط١ عام ١٤١٦هـ ١٩٩٦م

٩) سلسلة الأحاديث الصحيحة رقم ٣، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض، بدون.

١٠) الكامل في التاريخ، ابن الأثير، دار صادر، بـــيروت، عـــام ١٣٩٩هـــ ١٩٧٩م.

١١) اللغة العربية في الجامعات النيجيرية، أ.د. الطاهر محمـــد داود، بحث مقدَّم إلى ندوة التعليم العربي في الجامعات الأفريقية، ١٧-١٨ ينـــاير، ٢٠٠٨م كليّة الآداب، جامعة بماكو، مالي.

١٢) مراجعات في أصول الدرس البلاغي، د.محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ط١ عام ١٤٢٦هـــ ٢٠٠٥م.

١٣) المسلمون في السّنغال، معالم الحاضر وآفاق المستقبل، عبـــد القـــادر سيلا، ط١، الدوحة، وزارة الأوقاف القطرية، ١٤٠٦هـــ (كتاب الأمة ٦٢).

١٤) معجم البلدان، ياقوت الحموي، تحقيق فريد الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ عام ١٤١٠هـــ ١٩٩٠م.

١٥) المغرب في ذكر بلاد المغرب (جزء من كتاب المسالك والممالك) للبكري، مكتبة المثنى، بغداد، بدون ت، ن.

١٦) من أجل استراتيجيّة لتعليم مؤهل للشغل في العالم الإســـلامي، محمد بو بكري، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلـــوم والثقافـــة – إيسيسكو- عام ١٤٢١هـــ، ٢٠٠٠م.

الدوريات:

١٧) البيان (مجلّة إسلامية شهرية جامعة، يصدرها المنتدى الإسلامي) سنة ٢٦، عدد ٢٨٤، ربيع الثاني ١٤٣٢هـ مارس ٢٠١١م.

١٨) الحقيقة، مجلّة جامعة أدرار، الجزائر، عدد خاص بالملتقى الدولي السابع: الجامعة وقضايا المجتمع، عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤م

١٩) حوليات الجامعة الإسلاميّة بالنيجر، عدد٢، سنة ١٩٩٦م.

٢٠) دراسات إفريقية، (مجلّة محكّمة، يصدرها مركز البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان)، العدد١٧، يونيو ١٩٩٧م صفر ١٤١٨هـ

٢١) دراسات عربيّة، السلسلة الجديدة (حوليّة تصدر عن قسم اللغة العربيّة، جامعة بايرو، كنو، نيجيريا) العدد الثاني أكتوبر ٢٠٠٧م.

٢٢) الدراسات اللغويّة (مجلّة محكّمة، يصدرها مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة بالرياض) المجلّد الأوّل، عدد٢، ربيع الآخر- جمادى الآخرة، عام ١٤٢٠هـ، يوليو – ديسمبر ١٩٩٩م

٢٣) الفيصل (مجلّة ثقافيّة شهريّة، يصدرها مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة بالرياض) عدد ٢٥٧، ذو القعدة ١٤١٨هـ مارس ١٩٩٨م.

٢٤) الفيصل الأدبية (ملحق فصلي يصدر عن مجلّة الفيصل)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة بالرياض) مجلّد ٦، العددان ٣-٤، جمادى الأولى-رجب ١٤٣١هـ، شعبان- شوّال ١٤٣١هـ

٢٥) قراءات أفريقية (مجلّة ثقافية، فصليّة، متخصصة في شـؤون القـارة الأفريقية، يصدرها المنتدى الإسلامي) **العدد**٢ شعبان ١٤٢٦هـ، سبتمبر٢٠٠٥م. **والعدد** ٧، محرّم – ربيع الأوّل ١٤٣٢هـ يناير- مارس ٢٠١١م.

فهرس المحتويات

الفهرس العام